ROLE OF SCIENCE AND EDUCATION IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT (RSESD2026)

Conference proceedings



Katowice 2026

CONFERENCE PROCEEDINGS

5th International Scientific Conference

ROLE OF SCIENCE AND EDUCATION

IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT

(RSESD2026)

February 25-26, 2026

Katowice

2026

Academy of Silesia
Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole
Berdyansk State Pedagogical University
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Bratislava University of Economics and Management
Educational Scientific Institute "Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy"
of V.N.Karazin Kharkiv National University
Institute for the Study of Spatial Development
Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Ivano-Frankivsk Educational and Scientific Law Institute of National University
«Odesa Law Academy»
National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»
National University of Civil Protection of Ukraine
Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Petro Mohyla Black Sea National University
Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy"
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

CONFERENCE PROCEEDINGS

5th International Scientific Conference

ROLE OF SCIENCE AND EDUCATION IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT (RSESD2026)

February 25-26, 2026

Katowice

2026

ISBN 978-83-68422-15-3

DOI: 10.54264/M059

Role of Science and Education in Sustainable Development: Conference Proceedings of 5th International Scientific Conference, the Academy of Silesia, 25-26.2.2026. Katowice**,** Poland.

Scientific reviewers :

Valentyna Smachylo – DSc, Professor,
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Slawomir Sliwa – DSc, Professor ANS-WSZiA, Academy of Applied Sciences –
Academy of Management and Administration in Opole

This collection of proceedings from the 5th International Scientific Conference *Role of Science and Education in Sustainable Development* (Katowice, Poland) provides a multifaceted analysis of how academic research and pedagogical innovation drive societal progress. The collection examines the integration of advanced technologies, such as Artificial Intelligence, Blockchain, and IoT, as catalysts for economic and educational evolution. Significant attention is devoted to the transformation of vocational and higher education through interdisciplinary approaches, digital tools, and the alignment with European quality standards to meet contemporary labor market demands. Furthermore, the work highlights the critical role of science in addressing humanitarian challenges, focusing on psychological resilience, trauma-informed practices, and the preservation of cultural heritage during periods of global instability and post-war recovery. By bridging the gap between theoretical modeling and practical implementation in healthcare, ecology, and social work, this volume offers a strategic roadmap for achieving sustainable development goals through the synergy of science and education.

The authors bear full responsible for the text, data, quotations, and illustrations.

Copyright by the yAcademy of Silesia, Katowice, 2026

Editorial compilation :
The University of Technology in Katowice Press
43 Rolna str., 40-555 Katowice, Silesia Province, Poland
tel. (32) 202 50 34; fax: (32) 252 28 75
email: kontakt@wydawnictwo.wst.pl
www.wst.pl, www.wydawnictwo.wst.pl

Scientific and Programme Committee:

- Aleksander OSTENDA, PhD, Professor AS, Rector, Academy of Silesia (chairman)
- Tetyana NESTORENKO, PhD, Professor AS, Academy of Silesia; Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University (deputy chairman)
- Iryna ASTREMSKA, DSc, Professor, Petro Mohyla Black Sea National University
- Wojciech DUCZMAL, DSc, Professor ANS – WSZiA, the Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole
- Nataliia FALKO, DSc, Professor, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
- Stanislav FILIP, PhD Eng., Associate Professor, Bratislava University of Economics and Management
- Olha LUKOVSKA, DSc, Professor, Lviv Polytechnic National University; Lviv Art Palace
- Yuriy LYANNOY, DSc, Professor, Rector, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
- Maryna MASHCHENKO, DSc, Professor, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
- Valentyna RADKEVYCH, DSc, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine, Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
- Roman SHUSTYK, PhD, Professor, Municipal Institution of Higher Education “Rivne Medical Academy”

Organizing Committee:

- Liudmyla BAZYL, DSc, Professor, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
- Tetiana BUHAIENKO, PhD, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
- Nadiya DUBROVINA, CSc, PhD, Associate Professor, Bratislava University of Economics and Management
- Nataliia KHLUS, PhD, Associate Professor, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
- Inesa KHMELIAR, PhD, Associate Professor, Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy"
- Tamara KRUTKO, MA, Institute for Study of Spatial Development
- Dmytro LYSYTSIA, PhD, Associate Professor, Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy"; Professional Medical College of MIHE "Rivne Medical Academy"
- Tamara MAKARENKO, PhD, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University
- Oleksandr NESTORENKO, PhD, Associate Professor, Academy of Silesia; Institute for the Study of Spatial Development
- Iryna OSTOPOLETS, PhD, Associate Professor, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
- Olha SHEVCHENKO, PhD, Associate Professor, V. Vynnychenko Central Ukrainian State University
- Hanna VARINA, MA, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

CONTENT

SECTION 1. FINANCIAL AND ECONOMIC MECHANISMS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT 14

Liudmyla Didkovska. Sustainable development of Ukraine's sugar beet industry 14

Turgud Valiyev, Tunahan Aslan. Integrating machine learning and Blockchain for secure IoT data management 17

Олександр Білоцерківський. Роль екологічної упаковки в забезпеченні сталого розвитку 21

Анатолій Діброва, Володимир Лужанський. Економічний механізм забезпечення сталого розвитку галузі садівництва 27

Тетяна Несторенко, Олександр Хохуля. Психологічна готовність студентів до підприємницької діяльності в контексті відбудови України 32

Ніна Петруха, Вячеслав Каращенко. Інституціонально-фінансові механізми розвитку біоекономічноорієнтованих наукових досліджень 37

Кіра Черниш, Олександр Несторенко. Інформаційні технології у сфері фінансового управління бізнесом 43

SECTION 2. EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH 48

Iryna Beiher. AI supported lexical activities for sustainable learning of foreign languages 48

Vladyslav Belan. The state and challenges of using artificial intelligence in vocational education institutions of Ukraine 52

Tetiana Diuzhykova, Tetiana Chetvertak. From passive learning to active modeling: synergetic digital tools in training future natural science educators 57

Solomiya Dorosh, Yelizaveta Snegurova. Immersive environment as a tool for transforming art education 60

Yuriy Dreval, Svitlana Zaika. Legal education as a component of quality education and the formation of democratic values 64

Natalia Gostishcheva, Tetiana Kharchenko. Meta-subject approach as a way of implementing teaching English using clil technology 69

Rodion Kolyshko. Main characteristics of the danish system of quality assurance in vocational education and training 72

Ryslana Konoshchuk, Vira Chornous. Development of professional competence of future medical professionals in the context of integration of higher medical education 76

Oksana Kovalova. Individual educational needs of students in the context of personalized learning 80

Oksana Kravets. Digitalization in the process of studying the English language 85

Vadym Kushnir. The use of artificial intelligence in the creation of visual content for educational materials in vocational education 91

Olha Lukovska. Methodological approaches to training graphic designers for the competitive art market 96

Petr Luzan. Principles of evaluating the quality of specialist training in colleges 100

Oksana Melnychuk, Inesa Khmeliar. Education for sustainable development amid global challenges: interdisciplinary synergies in scientific and educational practices 102

Svitlana Nykyporets. Cross-curricular integration of English language learning and STEAM disciplines for sustainable development education 108

Kateryna Oleksandrenko. Development of foreign language communicative competence in the context of future social workers training within the course of English for professional purposes 113

Violetta Panchenko. Social and emotional learning as a core component of education for sustainable development in teacher education 117

Mykola Pryhodii. Transformation of the paradigm of vocational education in the age of AI: from knowledge control to competency verification 121

Leonid Romanov. Enhancing digital and ethical competence of educators as a factor in the effective use of artificial intelligence technologies in vocational education institutions 125

Ganna Romanova. The concept of teacher agency in professional orientation of vocational and professional pre-higher education students 128

Andrii Sydorenko, Petro Horlov. Education for sustainable development in biological and environmental disciplines: the role of the university teacher in times of global and post-war challenges 131

Olena Titova, Natallia Teslenko. Internal quality assurance policies in the European education area with lessons for Ukrainian agricultural colleges 135

Olha Tokarieva. Enhancing professional competence of maritime specialists through maritime English and technical disciplines 139

Hanna Varina. Trauma-informed approach in education as a foundation for sustainable societal development 143

Daria Voronina-Pryhodii. Educational losses of children from Ukraine in the context of transnational mobility 149

Olena Zherebetska, Maria Kilosova. Adaptation of academic methods of teaching painting and drawing to the contemporary challenges 152

Людмила Базиль. Формування готовності здобувачів професійної освіти до кар'єрного зростання в контексті забезпечення сталого розвитку 157

Альона Бельська, Ірина Лисенкова. Розвиток у підлітків навичок емоційної саморегуляції у стресових ситуаціях 165

Віталій Будкевич. Стала професійна підготовка правників: досвід Великої Британії 1990-х років 168

Лілія Вєйландє. Цифрова трансформація педагогічної освіти як чинник забезпечення безперервного професійного розвитку майбутніх учителів 173

Олег Гарасимчук, Тарас Луковський. Міждисциплінарна підготовка фахівців з кібербезпеки як чинник забезпечення сталого розвитку цифрового суспільства 178

Тетяна Герлянд. Підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців будівельної галузі в контексті принципів сталого розвитку 182

Ольга Єршова. Освітні потреби та можливості у підготовці робітників будівельної галузі для сталого розвитку та повоєнного відновлення України 185

Ірина Жигоренко, Варвара Гришина. Концепт GESUNDHEIT як лексична одиниця 191

Андрій Каленський. Формування енергозберігаючої компетентності студентів у закладах фахової передвищої та професійної освіти будівельної галузі 196

Анастасія Кондратьєва. Психологічні чинники формування корпоративної культури 200

Микола Корець, Назар Дімнич. Використання цифрових освітніх платформ у формуванні компетентностей з кібербезпеки у старшокласників 203

Світлана Кравець. Можливості упровадження в Україні кращих практик забезпечення якості професійної освіти і підготовки країн Західної і Північної Європи 207

Тетяна Кравчук. Цифрові практики іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін: компетентнісний і міждисциплінарний вимір 211

Вікторія Кручек. Умови забезпечення якості професійно-практичної підготовки фахівців будівельної галузі в України 216

Інна Куліш. Проблема сталого розвитку в теорії дошкільної освіти 220

Вікторія Купрієвич. Освіта для сталого розвитку як чинник модернізації професійно-практичної підготовки фахівців будівельної галузі 224

Оксана Лапа. Психологічна безпека та професійне благополуччя як принцип розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної освіти 227

Юлія Луценко. Розвиток доброзичливих міжособистісних стосунків у підлітків засобами арт-терапії 233

Людмила Майборода. Зелені компетентності у підготовці майбутніх фахівців будівельної галузі 235

Юлія Надольська, Катерина Жигоренко. Прагматика мовлення як засіб аналізу мовленнєвих стратегій у німецьких навчальних текстах 240

Алла Онищенко. Стандартизація та сертифікація професійних кваліфікацій у контексті взаємодії з ринком праці в Королівстві Нідерланди 246

Валерій Орлов. Еволюція змісту професійної орієнтації та консультування з кар'єри у контексті забезпечення сталого розвитку 251

Людмила Прогонюк. Лідерські якості як фактор соціальної адаптації та професійного самовизначення студентів 257

Валентина Радкевич. Розвиток професійної освіти України в умовах воєнного стану 262

Олександр Радкевич. Застосування штучного інтелекту для аналізу даних міжнародних і національних систем оцінювання якості освіти: теоретичні виміри та практичні імплементації 270

Олена Ривак, Сергій Коновалов. Підвищення працездатності персоналу сфери обслуговування методоми коучингової роботи 275

Ольга Рудакова. Цифрові інтерактивні аркуші у професійній підготовці асистента фармацевта: ресурсозберігаючий та дидактичний аспекти 279

Олеся Стойка. Blended learning як норма: нова парадигма цифрової освіти 283

Оксана Субіна. Освітні цілі професійно-практичної підготовки трудового потенціалу країни в сучасних умовах 286

Олена Федюніна. Методичні стратегії реалізації освіти для сталого розвитку на уроках зарубіжної літератури 291

Олена Шершньова. Інклюзія як стратегія сталого розвитку освіти: міждисциплінарний вимір підготовки майбутніх учителів початкової школи 297

Ігор Шустик. Екологічна спрямованість професійної підготовки майбутніх медичних сестер 302

Олена Юрєва. Роль інформаційно-комунікативних технологій у розвитку емоційного інтелекту особистості 305

Наталія Якоб. Особливості самооцінки у дітей дошкільного віку 307

SECTION 3. SOCIAL AND HUMANITARIAN DIMENSIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT 313

Iryna Batareina. The role of social work in ensuring sustainable development: humanitarian aspects and practical approaches 313

Olena Kosarchyn. Artistic anatomy: methodology of studying the form and construction of the human figure 318

Mariia Maslova, Hanna Varina. Transformation of value-semantic orientations of Ukrainian student youth in the context of war and European integration 322

Svitlana Panchuk. Psychological factors of intrapersonal conflicts in social workers: analysis and ways of prevention 327

Borys Velykholova, Elina Datsiuk. Handwritten fonts as cultural heritage in book publishing 332

Valentina Voronkova, Vìtalina Nikitenko, Maryna Azhazha, Tetyana Nestorenko. Social and humanitarian dimensions of sustainable development in the age of digital transformations: from traditional approaches to innovative solutions 336

Ірина Астремська, Ольга Жвава. Спостереження як метод дослідження емоційного самопочуття у психології 343

Вероніка Баукова. Вплив сімейного середовища в родинах військовослужбовців на емоційний стан дітей 345

Ольга Богінська. Вплив дитячо-батьківських відносин на формування самооцінки підлітків 348

Катерина Бугай. Психоіндукція як актуальний чинник психологічної готовності військовослужбовців 350

Анна Булкіна, Тарас Палка. Образ людини в умовах кризи: живопис і рисунок в студентських практиках 354

Анастасія Бучковська. Особливості процесу сепарації дітей і батьків в контексті родової системи 358

Анна Вербовенко. Роль емоційного інтелекту у боротьбі зі стресом у студентів 361

Ірина Верховод. Людська агентність як фундаментальний механізм соціальних інновацій: теоретико-методологічні засади та інструментарій оцінки в екосистемі громад 365

Олеся Гасенко. Арттерапія в структурі надання психологічної підтримки осіб, які проживають у прифронтових територіях 369

Євгенія Гребінюк. Трансформація динаміки подружніх стосунків в умовах тривалої розлуки, зумовленої воєнним станом: системно-психологічний аналіз 371

Ольга Губницька. Взаємозв'язок між емоційним інтелектом та психічною адаптацією особистості в умовах війни 375

Лілія Дунець. Сталий розвиток у координатах психології: ґендерний вимір «Я» 377

Ольга Жвава. Порушення мовних норм українськими блогерами як одна з проблем якісного мовлення в Україні 380

Ольга Зуєва. Міжособистісна взаємодія подружжя як фактор виникнення конфліктів 385

Мар'яна Каськів, Віта Стернік. Формування екологічної та соціальної відповідальності студентів-медиків у контексті глобальних викликів (на прикладі КЗВО «Рівненська медична академія») 389

Ірина Ковальова. Психологічні особливості подолання життєвих ситуацій у юнацькому віці 395

Тетяна Колеснік. Вплив бойового стресу на виконання завдань військовослужбовцями збройних сил України 398

Євгенія Кучерява. Посттравматичний стресовий розлад у дітей та дорослих в умовах війни та вимушеного переселення 401

Ірина Лисенкова, Юлія Самойленко. Особистісні й соціально-психологічні передумови формування агресивної поведінки підлітків 407

Ірина Лисенкова, Ірина Співак. Вплив домінуючих его-станів особистості на стратегії прийняття рішень у контексті транзактного аналізу 411

Інна Любченко, Алла Сажієнко. Збереження культурної спадщини в умовах глобалізації та сталого розвитку 413

Емілія Максимова. Розвиток особистісної креативності як чинник психологічного здоров'я в юнацькому віці 418

Аліна Маслова, Ольга Гончарова. Міжкультурна компетентність як ключовий чинник професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов 420

Олена Новікова, Наталя Фалько. Формування згуртованості громади шляхом розбудови міського парку 425

Катерина Освальд. Особливості міжособистісних стосунків дорослих залежно від стилю батьківського виховання 428

Олена Остафійчук. Психологічний феномен Я-концепції особистості 431

Богдана Покотило. Феномен самоактуалізації як психологічна проблема 434

Анна Полякова. Особливості впливу сімейної підтримки на психологічну адаптацію військовослужбовців до цивільного життя 436

Світлана Попова. Особливості переживання гострого стресу у військовослужбовців 440

Ніна Раднюк, Ірина Астремська. Вплив стилів батьківського виховання на схильність підлітків до булінгу 444

Анастасія Руснак. Психологічна профілактика проявів вербального та фізичного булінгу підлітків у шкільному середовищі 446

Тетяна Савенко. Самотність як чинник психологічної вразливості та особистісного зростання 449

Анастасія Савушкіна. Детермінація навчальних конфліктів у системі міжособистісної взаємодії суб'єктів освіти 454

Тетяна Савченко. Домінуючі психоемоційні стани підлітків у стресогенних умовах війни 459

Ігор Салій. Соціально-гуманітарні виклики охорони праці в умовах війни та післявоєнного відновлення: роль штучного інтелекту у професійно-технічній освіті будівельної галузі 464

Вікторія Синягівська. Смислова структура життєстійкості особистості в умовах війни: психолого-семантичний аналіз 467

Світлана Федорчак. Психологічні особливості переживання розлучення жінками 470

Ірина Шаповалова. Вивчення психологічних станів працівників ДСНС в екстремальних умовах праці 472

SECTION 4. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND MECHANISMS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE HUMAN HEALTH CARE SYSTEM 477

Lesia Kushnir, Oksana Burban. Innovative technologies and practices in the development of human healthcare systems 477

Оксана Бабенко. Психологічний потенціал символізації у роботі з травматичними переживаннями дорослої людини 483

Вероніка Баукова. Психологічний супровід родини учасників бойових дій в процесі адаптації до мирного життя 489

Тетяна Бублій. Механізми психологічного захисту у жінок з різним рівнем стресу 492

Олена Бурцева, Ольга Маслова. Профілактика підлітків з адиктивною поведінкою 497

Ольга Гудима. Психологічні особливості осіб із порушенням харчової поведінки 499

Лариса Коробко, Павліна Невгадовська, Світлана Тренькіна. Безперервний професійний розвиток – ключова умова формування професійних компетенцій 503

Наталія Кучеренко, Сергій Кучеренко. Психологічне відновлення фахівців як один із елементів системи охорони психічного здоров'я людини 506

Наталія Ларіонова. Психосоматичні розлади харчової поведінки у підлітків: нейропсихологічні методи корекції 510

Юрій Ліннік, Оксана Довгалець. Трансформація медичної допомоги: від технологічних інновацій до гуманістичної моделі 514

Володимир Лупальцов, Андрій Ягнюк. Вплив симуляційного навчання на формування професійних компетентностей лікарів-хірургів 519

Анна Привар, Вікторія Смирнова. Методи реабілітації хворих з вадами зору на постстаціонарному етапі – роль медсестри 523

Андрій Федірко, Наталія Науменко. Деонтологічна культура як складовий компонент професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів 527

Дмитро Филипюк, Руслана Конощук. Вплив технологій на освіту і практику сестринської справи в системі охорони здоров'я 531

Зінаїда Чернова. Психологічні особливості прояву дитячої агресії та шляхи її корекції у старшій групі закладів дошкільної освіти 536

SECTION 5. PHYSICAL EDUCATION, SPORTS, TOURISM, LOCAL HISTORY AND PHYSICAL CULTURE AND HEALTH WORK FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY 540

Gryhorii Hryban, Pavlo Tkachenko. The influence of environmental factors on physical culture and sports 540

Inna Kushnarenko, Iryna Ostopolets. The impact of adolescents' physical activity on their health and psychological well-being during the period of martial law in Ukraine 544

Lyubov Zablotska, Halyna Navolska. Linguacultural dimensions of foreign language education: building intercultural skills for a sustainable future 549

Галина Бутенко. Фізкультурно-рекреаційна діяльність в інклюзивних класах як інструмент реалізації принципів сталого розвитку освіти 556

Лариса Семенюк. Регіональні особливості розвитку лікувально-оздоровчого туризму в Україні 560

Наталія Хлус. Інноваційні освітні технології на уроках фізичної культури як інструмент реалізації цілей сталого розвитку 564

Марина Червоношапка. Емоційний стан та рухова активність студентської молоді в умовах соціальних, освітніх та воєнних викликів сучасної України 569

Ольга Шевченко, Юлія Фесюк. Організація занять з фізичної культури для учнів з недоліками у стані здоров'я 573

SECTION 1. FINANCIAL AND ECONOMIC MECHANISMS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF UKRAINE'S SUGAR BEET INDUSTRY

Liudmyla Didkovska
State Organization "Institute for Economics and Forecasting of the National Academy of Sciences of Ukraine"
Kyiv, Ukraine

Ensuring the sustainable development of sugar beet cultivation and processing involves the implementation of scientifically grounded crop rotations, resource-saving technologies, optimization of fertilizer and plant protection product use, diversification of sugar beet applications, and enhancement of producers' environmental responsibility. These issues are becoming particularly relevant in the context of climate change, European integration aspirations, transformation of agricultural policy, and increasing requirements for environmental safety of production. Thus, the development of sugar beet farming based on sustainability principles is an important prerequisite for strengthening the competitiveness of Ukraine's agricultural sector and ensuring its long-term development.

Currently, the European Union is the global leader in sugar beet production, accounting for almost half of total world output. In EU countries, sugar beet is also widely used as a feedstock for renewable energy production, contributing to improved energy efficiency and diversification of the energy balance. In particular, in 2013, 13% of sugar beet in the EU was used for biofuel production, and 4% for other industrial purposes. In this context, a number of relevant European initiatives have been launched, including the Sustainable Sugar Beet Partnership, Towards a Sustainable Sugar Industry in Europe (TOSSIE), and the Bio-based Industries Joint Undertaking (BBI JU), which specializes in biotechnology. These projects examine the efficiency of using beet pulp and molasses for the production

of high-value chemicals, as well as the development of bio-based pesticide production (*Ukrsugar*, 2024).

In Ukraine, sugar beet occupies a leading position among industrial crops. Due to the high sugar content of its roots (on average 16-20%), it is the primary raw material for sugar production. However, its importance is not limited to the sugar industry alone. After harvesting, beet tops are widely used in livestock production, either ensiled or fed as green fodder. Processing by-products – beet pulp (both pressed and dried) and molasses – also have high feed value and are extensively used in feeding cattle and pigs. In addition, sugar beet is gaining increasing importance in Ukraine's bioenergy sector, particularly in the production of bioethanol and biogas.

According to The World Ranking (*The World Ranking. Sugar Beet*, 2024), global sugar beet production in 2023 amounted to 281 million tonnes, of which Ukraine accounted for 4.7%. Ukraine ranked among the top ten countries by harvested area, with 250.15 thousand hectares, producing 13.1 million tonnes of sugar beet. The largest harvested areas were traditionally located in Vinnytsia, Khmelnytskyi, and Poltava regions, which together accounted for 45% of total production. Nevertheless, it should be noted that since gaining independence, the area under sugar beet cultivation in Ukraine has decreased more than sixfold.

In 2023, the average yield of sugar beet in Ukraine was 525 centners per hectare, which is significantly lower than in leading producer countries. In particular, Ukraine's yield was 53%, 41%, and 39% lower than in Chile (1,114.2 c/ha), Canada (888.2 c/ha), and the Netherlands (863.1 c/ha), respectively. These figures indicate substantial potential for improving the efficiency of sugar beet cultivation in Ukraine through technological modernization and enhanced farming practices.

According to Shareuapotential (Share UA Potential, 2024), Ukraine produced 1.8 million tonnes of sugar in 2023, more than 61% of which was supplied by three key industry players: Radekhiv Sugar, Astarta, and Ukrprominvest-Agro. Such a high level of concentration indicates the dominance of large agro-industrial holdings in Ukraine's sugar industry. On the one hand, this ensures production stability, investment attraction, and the adoption of modern technologies; on the other hand, it increases the risks of market monopolization and dependence on a limited number of major producers.

As reported by Mind.ua (Mind, 2025), citing the Ukrainian Agribusiness Club association, approximately 700 thousand tonnes of Ukrainian sugar were exported in the 2023/24 marketing year, about 80% of which was supplied to EU countries. Despite

Europe's recurring sugar deficit, European industry associations have advocated limiting access of Ukrainian sugar to the EU market, citing preferential trade conditions for Ukrainian producers. Nevertheless, during 2022-2024, sugar supplies from Ukraine helped mitigate the negative effects of sugar shortages in the EU.

According to the National Association of Sugar Producers of Ukraine "Ukrtsukor" (*Ukrsugar*, 2025), in 2024 Ukraine exported a record 746.3 thousand tonnes of sugar, generating USD 419 million in export revenues. In 2025, the area under sugar beet cultivation amounted to 199 thousand hectares, yielding over 11 million tonnes of roots. According to forecast estimates, sugar production in the 2025/26 marketing year will reach 1.7 million tonnes. It is expected that at least 700 thousand tonnes of sugar will be exported during the current marketing year (*AgroPortal*, 2026).

It should be noted that state support for crop production in 2026 is aimed at restoring agricultural production, preserving and processing crops, and implementing adaptive measures. In particular, agricultural producers may receive financial support for vegetable and fruit storage facilities; compensation of up to 50% of costs for hydromelioration measures, and up to 80% on de-occupied lands; and payments of up to UAH 4,700 per hectare in cases of drought and crop loss. In addition, UAH 2 billion has been allocated for humanitarian demining of agricultural land. A new agricultural insurance program has also been introduced this year to enhance the financial stability of agribusiness. Moreover, grants are available for the establishment or development of processing industry enterprises. In this context, the sugar beet industry has significant potential for sustainable development, as it combines raw material production with processing, creation of high value-added products, integration into bioenergy pathways, and generates a multiplier effect for rural areas.

In conclusion, sugar beet cultivation and sugar production are important components of Ukraine's agricultural sector, contributing to food security, export potential, and economic growth. Furthermore, the industry has considerable potential for using sugar beet as a bioenergy feedstock, which will facilitate the expansion of processing directions, development of renewable energy, reduction of greenhouse gas emissions, and the formation of a low-carbon model of agricultural production. Therefore, sugar beet production is characterized by systemic prerequisites for long-term sustainability, competitiveness, and adaptability to contemporary challenges.

References:

AgroPortal (2026, January 16). Sugar Production in Ukraine Will Exceed 1.7 Million Tons. https://agroportal.ua/news/ukraina/virobnictvo-cukru-v-ukrajini-perevishchit-1-7-mln-t.

Mind (2025, January 25). Record Sugar Export Volume in 2024 – A Challenge for 2025? https://mind.ua/openmind/20284108-rekordnij-obsyag-eksportu-cukru-u-2024-roci-viklik-dlya-2025-go.

Share UA Potential (2024, April 28). The turnover of the Radekhiv-Tsukor company in 2023 amounted to more than UAH 10 billion. http://shareuapotential.com/News/Newsline/radekhiv-tsukor-fin-result-2023-12.html.

The World Ranking. Sugar Beet (2024), Statistics & Facts. https://www.theworldranking.com/agriculture/farming/sugar-beet/.

Ukrsugar (2024, August 23). Development and diversification of the sugar beet industry in Europe. http://www.ukrsugar.com/uk/post/rozvitok-ta-diversifikacia-burakocukrovoi-galuzi-v-evropi-castina-1.

Ukrsugar (2025, January 3). Ukraine set historical sugar export record. http://ukrsugar.com/en/post/ukraine-set-historical-sugar-export-record?sec=novini-ukraini.

INTEGRATING MACHINE LEARNING AND BLOCKCHAIN FOR SECURE IOT DATA MANAGEMENT

Turgud Valiyev[1], Tunahan Aslan[2]

[1]University of Inssbruck

[2]Independent Researcher

Inssbruck, Austria

Artificial intelligence, inspired by human intelligence, is a technology that can find solutions to the questions posed to it and improve itself with the data it obtains. Artificial intelligence technology is a combination of techniques such as data mining, which includes algorithms and software, and machine learning to solve the questions encountered. Machine

learning is a sub-branch of artificial intelligence that has characteristics similar to human behaviour. Machine learning has the ability to learn by experimentation without any programming. Artificial intelligence and machine learning complement each other in all areas of business analysis and operations improvement. The algorithms used by these two systems are designed to analyse massive amounts of data and make decisions based on logic without the need for any programming. If we give an example of the cooperation of artificial intelligence and machine learning, they enable the creation of a near-perfect transportation system with the help of artificial intelligence with the support of machine learning to predict and control traffic fluidity. This attracts the attention of many investors and accelerates the development of technology (Dinh, & Thai, 2018).

After the internet entered human life, it has added a dimension that affects social life such as learning, living and working. Controlling and analysing objects with the internet network has become possible with IoT (Shah, & Yaqoob, 2016). IoT is a network structure that automatically performs data without the need for any external human intervention or where objects communicate with each other and transfer information and make decisions in the light of this information. For example, the system that tracks vehicles detects a possible accident and requests help. The main purpose of IoT is to communicate with objects via the internet (Gokhale et al., 2018). Every conceivable object can be connected with IoT. The Internet of Things (IoT) has gained popularity with the wireless use of communication technology. IoT develops applications that provide assistance in every area of human life by communicating with each other via the internet. IoT technology offers rational solutions that can be used in almost all sectors such as smart homes and smart cities in the 21st century (Jie et al., 2013). However, in addition to these innovations, such devices can also cause some security problems. Since IoT devices are remotely controlled devices, there is a possibility of data loss and data change. In order to avoid these possible errors, Blockchain technology comes into play with its features such as high computational power and correct sharing of data. Security stages such as three-step authentication methods and authorization of devices that will increase security are carried out by Blockchain. Authorization and information are distributed equally in the blocks in Blockchain technology. A universal ledger where information is stored ensures that the system is secure by sharing information between all blocks in the system (Sharma et al., 2020).

Blockchain and edge computing have the complementary feature that both technologies can act together to solve problems when faced with certain problems. For example, IoT supports IoT in many areas such as smart transportation, data sharing and management

in autonomous driving, accurate and secure communication between vehicles in authentication stages, and ensuring security as trade is now done online (Xue et al., 2023).

Machine learning (ML) is redefining technology interaction as computers and systems can now learn from previous experiences and improve with time. The model relies on a range of disciplines to give the machine a self-learning and adaptive feature. As a result, machine learning is becoming the core of modern devices as it enhances its functioning in an interconnected world. It serves as the center of development for many industries, changing the nature of business and daily living. DJ Patil, former U.S. Chief Data Scientist, stated that almost 80% of machine learning work involves data cleaning and preparation part, which is indeed important for successful analysis. Missing values handling, outlier detection and handling, proper data transformation, data scaling are the list major data cleaning steps which are directly effect the accuracy of machine learning models.

ML is a component that enables systems to learn from data and make decisions without explicit instructions. It merges aspects from artificial intelligence, statistics, and computer science making it possible to handle enormous volumes of data produced by modern IoT technologies with blockchain security (Mitchell, 1997). In the blockchain and IoT environment, machine learning changes the way data is processed and decisions are made for more efficient and effective operations. For instance, it has the ability to forecast probable network congestion and detect potential security breaches for immediate mitigation. However, it can be difficult to use machine learning with blockchain and IoT. These challenges include problems with protecting the privacy of data, ensuring that learning algorithms can process massive volumes of data, and handling the complex data from numerous IoT devices.

Blockchain with IoT application can make the sharing of data between devices more efficient by providing secure and traceable transactions and also enabling secure communications among IoT devices in smart cities and supply chain systems (Sharma et al., 2020).

When we look at the advantages of Blockchain;

- Data in the blockchain is permanent and cannot be changed.
- It can perform its transactions without the need for a central authority, thanks to this situation, it does not face a shutdown situation and the data cannot be canceled or changed.
- It provides a secure and transparent system by putting digital signature and various verification stages.

The disadvantages of Blockchain are:

• Energy consumption is quite high in blockchain usage and it is operated with the most expensive computers on the market with high operating power.

• Digital contracts are open to everyone's use and are stored without any changes after being determined. This situation causes digital contracts to be seized in case of any attack.

• The fact that data can be copied and viewed can create problems in users' privacy.

When all these conditions are evaluated, with the rapid development of technology, blockchain technology will take place in almost all sectors, while the factors that facilitate the transactions to be carried out quickly and at less cost come to the fore, it will create victimizations such as theft of data against possible attacks. The combination of blockchain and artificial intelligence is leading to faster technology development. Artificial intelligence helps to detect fraudulent activities of data processed on the blockchain and increase risk management. In addition, in many sectors, for example in the field of health, the combination of blockchain and artificial intelligence technology contributes greatly to the accurate diagnosis of diseases and plays an important role in the reliability and transparency of data (Ahram et al., 2017).

Blockchain first contributed to the development of innovations in technology with the study “How to TimeStamp a Digital Document” co-authored by Stuart Haber and Scott Stornetta. Following this work, Blockchain pioneered the mechanism of cryptocurrencies by adding a data storage network without the need for a centralized structure with “The Eternity Service”. Blockchain technology is a reliable and transparent innovative system that is used in almost every sector and minimizes fraudulent activities and reduces the risk of security breaches. When we look at the basic features of Blockchain technology, it stands out as an accountable system with transparency and security elements. The Blockchain brings an innovative perspective that affects almost every sector and drives practical and fast solutions that make social life easier.

References:

AHRAM, T., SARGOLZAEI, A., SARGOLZAEI, S., DANIELS, J., & AMABA, B. (2017, June). Blockchain technology innovations. In *2017 IEEE Technology & Engineering Management Conference (TEMSCON)* (pp. 137-141). IEEE.

DINH, T. N., & THAI, M. T. (2018). AI and blockchain: A disruptive integration. *Computer, 51* (9), 48-53.

GOKHALE, P., BHAT, O., & BHAT, S. (2018). Introduction to IoT. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology, 5* (1), 41-44.

JIE, Y., PEI, J. Y., JUN, L., YUN, G., & WEI, X. (2013, June). Smart home system based on IoT technologies. In *2013 International Conference on Computational and Information Sciences* (pp. 1789-1791). IEEE.

MITCHELL, T. M. (1997). Does machine learning really work? *AI Magazine, 18* (3), 11-11.

SHARMA, P. K., KUMAR, N., & PARK, J. H. (2020). Blockchain technology toward green IoT: Opportunities and challenges. *IEEE Network, 34* (4), 263-269.

XUE, H., CHEN, D., ZHANG, N., DAI, H. N., & YU, K. (2023). Integration of blockchain and edge computing in Internet of Things: A survey. *Future Generation Computer Systems, 144*, 307-326.

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ УПАКОВКИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Олександр Білоцерківський
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
Харків, Україна

Однією з 17 цілей сталого розвитку «Порядку денного 2030», ухваленого у вересні 2015 року 193 членами Організації Об’єднаних Націй, було зазначено (ЦСР 15): *Захищати, відновлювати та сприяти сталому використанню наземних екосистем, раціонально керувати лісами, боротися з опустелюванням, зупиняти та повертати назад деградацію земель і втрату біорізноманіття* (*United Nations*, 2015). Сьогодні мільярди різних видів упаковки щоденно попадають на смітники. Розпад матеріалів, з яких вони виготовлені, часто має великий термін (наприклад, поліетилен – 100 років, різни види пластику – 100-200 років). Їх утилізація методами спалювання може призвести до концентрації у повітрі шкідливих речовин. Токсичні речовини з упаковки можуть потрапити безпосередньо до продукту та вплинути на здоров’я людини. Навіть, якщо упаковка зроблена з натурального матеріалу, її виробництво може впливати на

навколишнє середовище (наприклад, вирубання лісів). У цьому контексті використання підприємствами екологічно безпечної упаковки для своєї продукції дає змогу поєднати економічну результативність діяльності підприємств із їхньою соціальною відповідальністю та збереженням довкілля. Тому актуальною є проблема визначення сутності поняття «екологічна упаковка», розгляд її переваг та недоліків, аналіз сучасного стану та тенденцій на ринку екологічної упаковки.

Проаналізуємо існуючі підходи до етимології поняття «екологічна упаковка». Результати аналізу свідчать про відсутність єдиного підходу вітчизняних та зарубіжних науковців до її визначення. Так, Юрченко та ін. (Юрченко та ін., 2025) трактують екологічну упаковку як стійкий різновид пакування продукції, що передбачає використання безпечних для довкілля пакувальних матеріалів, визначаючи її також як «зелену» або «сталу». Аналогічно, Шаббір та ін. (Shabbir et al., 2020) підкреслюють, що «зелена» упаковка – це така упаковка, яка має незначний або повністю відсутній негативний вплив на навколишнє середовище завдяки застосуванню матеріалів, придатних для переробки, повторного використання, біорозкладання або отриманих із відновлюваних ресурсів. На думку Кукури та ін. (Кукура та ін., 2022), екологічна упаковка охоплює процес пошуку, розроблення й упровадження пакувальних рішень, які характеризуються мінімальним впливом на навколишнє середовище та формують якомога менший «екологічний слід». У спрощеному розумінні така упаковка є безпечною для довкілля та не сприяє подальшому виснаженню природних ресурсів. Такої ж думки Тандон та ін. (Tandon et al., 2025), які розглядають «зелену» упаковку як розроблення стійких і придатних до переробки пакувальних дизайнів із використанням екологічної та біорозкладної сировини, що дає змогу зменшити рівень забруднення довкілля. Таким чином, екологічну (еко-, зелену або стійку) упаковку можна розглядати як: 1) стійкий вид упаковки продукції, тобто упаковку, що не завдає або незначно завдає шкоди довкіллю (екологічний вид упаковки); 2) пошук, розробку та використання пакувальних рішень, технологій та упаковки, що сприяють підвищенню екологічності.

Визначимо переваги та недоліки екологічної упаковки (*АСПак*, 2023; *Viskom*, 2024). Її перевагами є:

1. Підвищення свідомості споживачів.
2. Покращення іміджу бренду.
3. Зниження витрат на виробництво.
4. Мінімальний вплив на довкілля.

5. Використання відновлюваних ресурсів.
6. Енергоефективність виробництва екологічної упаковки.
7. Здоров’я споживачів.
8. Можливість вторинної переробки.
9. Маркетингові переваги використання екологічної упаковки.
10. Інноваційність.
11. Економічні переваги екологічної упаковки.
12. Законодавча підтримка використання екологічної упаковки.

Натомість, недоліками екологічної упаковки є такі:

1. Обмеженість вибору матеріалів.
2. Проблеми з переробкою і вторинною переробкою.
3. Висока ціна.
4. Технологічні та функціональні обмеження.
5. Ризики для довкілля під час фрагментації.

Отже, хоча екологічна упаковка має значні переваги для довкілля, однак її впровадження стикається з економічними, технологічними та логістичними викликами, які ще потребують вирішення, тому при використанні екологічної упаковки важливо ретельно вивчати всі переваги та недоліки, а також враховувати специфіку конкретного товару та екологічних вимог.

Проведемо аналіз сучасного стану та визначимо тенденції на світовому ринку екологічної упаковки. Згідно з дослідженням Grand View Research (*Green Packaging Market (2023-2030),* 2025), у 2025 році світовий ринок екологічної упаковки оцінювався в 365,46 млрд. дол. США, і очікується, що з 2025 по 2030 роки він зростатиме в середньому на 6,5%. Це пов’язано зі зростанням обізнаності споживачів про види екологічної упаковки та ведення в дію урядових законів, зокрема заборони одноразової пластикової упаковки.

Ринок екологічної упаковки в Європі, в 2024 році становив найбільшу частку доходів – 36,1%. Багато європейських країн запровадили зелену упаковку як частину своїх ініціатив щодо сталого розвитку. Європейський Союз підтримує сталий розвиток через договори ЄС, визнаючи екологічні, економічні та соціальні аспекти. У грудні 2019 року Європейська Комісія опублікувала нову дорожню карту сталого розвитку в економіці ЄС, яка значною мірою вплинула на галузі кінцевого споживання, оскільки цілі спонукали їх до значного впровадження зеленої упаковки. Наприклад, уряд Німеччини запровадив різні нормативні акти для зменшення пластикових відходів та

просування екологічно чистих рішень для упаковки. Такі ініціативи, як Закон про упаковку (VerpackG), вимагають від виробників брати на себе відповідальність за життєвий цикл своїх пакувальних матеріалів. Це законодавство заохочує використання матеріалів для вторинної переробки та зобов'язує брати участь у системах переробки.

Ринок екологічної упаковки Північної Америки становив 27,4% світового прибутку у 2024 році. У Північній Америці спостерігається зростання схильності до зеленої упаковки, особливо в Канаді, через корпоративну та урядову реакцію на споживчий попит. Компанії, які прагнуть конкурентної переваги, вдосконалили дизайн та матеріали своєї упаковки, враховуючи як споживчі, так і цінові очікування, тим самим вирішуючи екологічні проблеми. Як наслідок, пакувальна галузь у регіоні перейшла на стійку упаковку завдяки інноваційним креативним рішенням, що враховують корпоративні та глобальні правила, а також проблеми здоров'я та навколишнього середовища. Наприклад, оскільки споживчі вподобання в США зміщуються в бік екологічно чистої упаковки, то виробники відповідно змінюють зовнішній вигляд та матеріал упаковки продукції. Поінформовані споживачі в США шукають різні екологічні маркування та стандарти сертифікації, включаючи стандарт Програми затвердження лісової сертифікації (PEFC), стандарт Лісової наглядової ради (FSC) та стандарт Ініціативи сталого лісництва (SFI).

Ринок екологічної упаковки в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні у 2024 році становив 28,5% доходу. Азіатсько-Тихоокеанський регіон має найшвидше зростаючу споживчу базу та суворі правила щодо пакувальних продуктів, що стимулює ринок зеленої упаковки в регіоні. Компанії в усьому ланцюжку створення вартості упаковки шукають більш стійкі альтернативи, щоб йти в ногу з державними нормами та вимогами споживачів, впроваджуючи інноваційні дизайни та використовуючи нові матеріали. Великі бренди також дотримуються цієї тенденції та все частіше впроваджують зелену упаковку, включаючи перероблені та біорозкладні матеріали. Зокрема, китайський уряд дедалі активніше впроваджує правила, спрямовані на зменшення пластикових відходів та просування сталих практик. Така ініціатива, як «Заборона на пластикові відходи», що запроваджена у 2020 році, суттєво вплинула на пакувальну галузь, обмежуючи використання одноразового пластику та заохочуючи компанії до впровадження екологічно чистих альтернатив.

В екологічному пакуванні окремих груп товарів спостерігаються такі тренди (*EVOPACK,* 2025): 1) харчові продукти – ключовою тенденцією є відмова від одноразової тари на користь багаторазових рішень, тому споживачі дедалі частіше

обирають практичні контейнери з кришками, користуються ланч-боксами та термокухлями; 2) косметична продукція – для неї традиційно широко застосовується пластик. Водночас за умови відповідального ставлення до довкілля доцільно надавати перевагу товарам у пакуванні, придатному для подальшої переробки; 3) напої та питна вода – актуальним є використання скляної тари або пластикової упаковки, що підлягає вторинній переробці. У повсякденному житті рекомендується переходити на багаторазовий посуд, зокрема пляшки та кухлі. Артезіанську воду доцільно замовляти у зворотній тарі; 4) одяг – його придбання в багатьох випадках взагалі не потребує пакування. Під час замовлення одягу в інтернет-магазинах споживачі можуть зазначати побажання щодо мінімізації обсягу пакувальних матеріалів.

На ринку екологічної полімерної упаковки можна виділити такі тенденції:

1) зростання популярності біополімерів. Біополімери широко застосовуються в одноразових виробах, наприклад, соломинках, упаковці тощо. Використання біополімерів може значно зменшити залежність від викопної сировини, яка виявляється більш токсичною для повітря, ніж біополімери;

2) схильність до використання первинної упаковки. Первинна упаковка – це матеріал, який прямо торкається продуктів. Ця упаковка тримає продукти на місці та захищає їх від пошкоджень, що виникають через біологічні, механічні або хімічні фактори;

3) попит на економічно ефективну упаковку. Зі зростанням попиту на упаковку, яка є економічно ефективною, але не завдає шкоди безпеці продуктів під час транспортування, зростає попит на екологічно чисту полімерну упаковку;

4) використання штучного інтелекту в сфері екологічно чистої полімерної упаковки. Штучний інтелект допомагає ефективніше використовувати ресурси, підвищувати якість та надійність упаковки.

Таким чином, у роботі проведено аналіз наукових праць щодо сутності поняття «екологічна упаковка». Екологічно упаковку пропонується визначати як: 1) стійкий вид упаковки продукції, тобто як упаковку, що не завдає або незначно завдає шкоди довкіллю; 2) пошук, розробка та використання пакувальних рішень, технологій, упаковки, що сприяють підвищенню екологічності. Визначено переваги та недоліки впровадження екологічної упаковки, проведено аналіз сучасного стану та розглянуто тенденції на ринку екологічної упаковки Європи, Північної Америки та Азіатсько-Тихоокеанського регіону. Наведено тренди екологічного пакування для окремих груп товарів. Також розглянуто тенденції на ринку екологічної полімерної упаковки.

Список літератури:

АСПак (2023, квітень). *Чому все частіше обирають екологічну упаковку? (Частина 1)*. https://aspak.in.ua/ua/a484411-pochemu-vse-chasche.html?srsltid=AfmBOorp7e_kxdox9OylmpjJAHaTsuDfa1n5VuphY9Uto2W-hUXbB7Gn.

КУКУРА, Ю. А., КУКУРА, В. В. & РЕПЕТА, В. Б. (2022). Екологічне гнучке паковання: сучасні тенденції. *Поліграфія і видавнича справа, 1* (83), https://web.archive.org/web/20221224113244id_/http://pvs.uad.lviv.ua/static/media/1-83/5.pdf.

ЮРЧЕНКО, О. А., РУДЕНКО, В. С., & НИКОНЮК, К. О. (2025). Екологічна упаковка як інноваційний тренд маркетингу товарів та чинник сталого розвитку. *Економічний простір, 205*, 305-310. https://doi.org/10.30838/EP.205.305-310

EVOPACK (2025). Світові тенденції екопакування. https://evopack.com.ua/svitovi-tendencziyi-ekopakuvannya/.

Green Packaging Market (2023-2030) (2025). https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/green-packagingmarket (07.02.2026).

SHABBIR, M. S., BAIT ALI SULAIMAN, M. A., HASAN AL-KUMAIM, N., MAHMOOD, A., & ABBAS, M. (2020). Green Marketing Approaches and Their Impact on Consumer Behavior towards the Environment. *A Study from the UAE. Sustainability, 12* (21), 8977. https://doi.org/10.3390/su12218977.

TANDON, R., NIKHANJ, P., & KAUR, M. (2025). Green Packaging: An Imminent Eco-Friendly Approach. In: Baskar, C., Ramakrishna, S., Rosa, A. D. L. (eds) *Encyclopedia of Green Materials*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-4618-7_95.

United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Department of Economic and Social Affairs. United Nations. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981.

Viskom (2024, грудень). *Еко-упаковка: у чому її плюси?* https://viskom.com.ua/eko-upakovka-u-chomu-yii-pliusy/?srsltid=AfmBOooNaaymMZK33gV3f3eHta0Mxza9KTGyYCd6rEBFCGjkrmb6Luzq.

ЕКОНОМІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ГАЛУЗІ САДІВНИЦТВА

Анатолій Діброва, Володимир Лужанський
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Київ, Україна

Концепція сталого розвитку виникла як відповідь на обмеженість природних ресурсів і негативні наслідки інтенсивного економічного зростання. Її класичне визначення було сформульоване Всесвітньою комісією ООН з навколишнього середовища та розвитку в доповіді *«Our Common Future»* (1987), де сталий розвиток розглядається як задоволення потреб сучасного покоління без загрози для майбутніх (*World Commission on Environment and Development*, 1987).

У межах діяльності ООН концепція набула комплексного характеру, інтегрувавши економічні, соціальні та екологічні цілі. Це відображено в Цілях сталого розвитку, ухвалених у 2015 році, які визначають сталий розвиток як глобальну стратегію подолання бідності, нерівності та деградації довкілля (*United Nations*, 2015). Економічний підхід до сталого розвитку був розвинений Світовим банком, який трактує його як ефективне управління сукупним капіталом суспільства, природним, людським і виробничим – для забезпечення довгострокового розвитку та економічної стабільності (*World Bank*, 2018).

У аграрній сфері ідеї сталого розвитку були адаптовані ФАО. Зокрема, в *Agenda 21, Chapter 14* сталий розвиток сільського господарства визначається як забезпечення продовольчої безпеки через підвищення продуктивності, раціональне використання ресурсів і зменшення негативного впливу на довкілля (*Food and Agriculture Organization of the United Nations*, 1996).

В українській науковій думці сталий розвиток аграрної сфери розглядається як поєднання економічної ефективності, соціальної стабільності та екологічної безпеки (Попова, 2009). Зарубіжні дослідження трактують сталий розвиток садівництва як довгострокову здатність виробництва забезпечувати екологічну збалансованість, економічну життєздатність і стабільну продуктивність без деградації ресурсів (Reganold, 2006; Baima et al., 2024).

Сталий розвиток садівництва визначається як відтворення виробничого потенціалу галузі для задоволення попиту, підвищення якості життя та забезпечення екологічної безпеки, з ключовою роллю інновацій і інвестицій (Костюк, 2023). Українські дослідники також трактують його як поєднання економічної ефективності, збереження ґрунтів і соціальної стабільності за умови впровадження екологічних технологій та державної підтримки (Комарова та ін., 2025).

Таким чином, сучасне розуміння сталого розвитку базується на концепціях ООН, FAO, Світового банку та наукових напрацюваннях. У садівництві сталий розвиток розглядається як баланс економічних результатів, екологічних обмежень і соціальних потреб з урахуванням біологічної природи багаторічних насаджень. На відміну від інших галузей сільського господарства, садівництво характеризується тривалим виробничим циклом, відстроченим отриманням економічних результатів та високою залежністю від природних чинників, що зумовлює підвищені вимоги до стабільності умов господарювання, довгострокового планування, інвестиційної підтримки та постійного відтворення виробничого потенціалу галузі.

Садівництво вирізняється значними початковими витратами та відкладеним економічним результатом, адже багаторічні насадження потребують тривалого періоду формування до досягнення продуктивного віку. Тому сталий розвиток галузі неможливий без доступу до інвестиційних ресурсів, ефективних фінансових механізмів і послідовної державної підтримки, що знижує ризики для виробників.

Водночас результати господарювання в садівництві тісно пов’язані з природно-кліматичними умовами, станом ґрунтів і біологічними особливостями культур. Це зумовлює особливу увагу до екологічної складової розвитку галузі, зокрема раціонального використання земельних і водних ресурсів, збереження родючості ґрунтів та застосування екологічно безпечних технологій.

Важливу роль у забезпеченні сталості відіграють інновації, які дозволяють підвищувати продуктивність і якість плодово-ягідної продукції без надмірного навантаження на природні ресурси. Соціальний аспект розвитку садівництва проявляється у забезпеченні населення якісною продукцією, створенні робочих місць і підтримці розвитку сільських територій.

Таким чином, сталий розвиток садівництва ґрунтується на поєднанні економічної доцільності, екологічної відповідальності та соціальної значущості з урахуванням довгострокового характеру функціонування багаторічних насаджень.

Галузь садівництва, зокрема виробництво яблук, має важливе значення для забезпечення внутрішнього ринку фруктами та сировиною для переробної промисловості. Пропозиція яблук в Україні майже повністю формується за рахунок вітчизняного виробництва, тоді як частка імпорту залишається мінімальною не більше 1-2%. Упродовж 2015/2016 – 2024/2025 МР валовий збір яблук коливався в межах 1,08-1,46 млн т, що свідчить про відносну стабільність виробництва за високої залежності від погодних умов.

Водночас розвиток галузі супроводжується скороченням площ яблуневих садів, які за останнє десятиліття зменшилися більш ніж на чверть. Цей процес частково компенсується зростанням урожайності – з близько 12 т/га у середині 2010-х років до понад 15 т/га у 2023 році. Така динаміка свідчить про поступову інтенсифікацію виробництва, оновлення насаджень і впровадження сучасних технологій, хоча рівень продуктивності все ще поступається провідним країнам-виробникам.

Вагому роль у формуванні пропозиції яблук відіграє переробка, на яку в окремі роки спрямовується 45-50% валового збору. Це дозволяє згладжувати сезонні коливання ринку та створювати додану вартість, однак значні втрати продукції свідчать про недостатній розвиток зберігання і логістики, що знижує загальну ефективність галузі.

Структура виробництва яблук характеризується домінуванням господарств населення, тоді як сільськогосподарські підприємства забезпечують вищу урожайність і формують товарну пропозицію. Виробництво дедалі більше концентрується у західних і центральних регіонах, що мають сприятливіші природно-кліматичні та виробничі умови.

На світовому ринку Україна не входить до числа найбільших виробників яблук, проте займає помітні позиції у сегменті переробки, насамперед як експортер яблучного концентрату. Саме продукція переробки формує основну частку експортних надходжень, тоді як експорт свіжих яблук, попри зростання, залишається обмеженим.

Підвищення економічної ефективності галузі пов’язане з упровадженням сучасних технологій, автоматизацією виробництва, зниженням ресурсомісткості та раціональним використанням трудових ресурсів. У сукупності це створює передумови для переходу від сировинної моделі до інтенсивної, інноваційно орієнтованої та експортно спрямованої моделі розвитку садівництва, реалізація якої потребує ефективного економічного механізму та узгодження інтересів виробників, інвесторів і держави.

Економічний механізм забезпечення сталого розвитку галузі садівництва доцільно удосконалювати шляхом формування системи взаємопов'язаних економічних інструментів, важелів і методів впливу, орієнтованих на підвищення стабільності функціонування галузі та створення умов для довгострокового відтворення її виробничого потенціалу з урахуванням біологічної природи багаторічних насаджень, природно-кліматичних ризиків і соціально-економічних особливостей сільських територій.

З огляду на багаторічний виробничий цикл садівництва, високу капіталомісткість і відкладений економічний ефект, економічний механізм потребує переорієнтації з короткострокових стимулів на інструменти, що знижують ризики та підвищують інвестиційну привабливість галузі.

Ключовим напрямом удосконалення економічного механізму є посилення інвестиційного забезпечення садівництва. Доцільним є розширення державних програм підтримки закладання багаторічних насаджень, запровадження довгострокового пільгового кредитування, механізмів часткової компенсації капітальних витрат, а також розвиток грантових інструментів для малих і середніх виробників. Це дозволить зменшити фінансове навантаження на початкових етапах виробництва та створити умови для розширеного відтворення виробничої бази галузі.

Важливим напрямом удосконалення є формування більш ефективної системи ціноутворення та ринкових відносин. З цією метою доцільно стимулювати розвиток організованих каналів збуту, кооперативних форм господарювання, а також вертикальної інтеграції виробництва і переробки. Розвиток логістичної, складської та переробної інфраструктури дасть змогу зменшити втрати продукції, згладити сезонні коливання пропозиції та забезпечити стабільність доходів виробників, що є необхідною умовою підвищення економічної стійкості галузі.

Окрему увагу слід приділити удосконаленню економічних стимулів раціонального використання природних ресурсів. Доцільним є впровадження механізмів підтримки ресурсозберігаючих і водоощадних технологій, модернізації систем зрошення, а також заохочення переходу до екологічно безпечних методів вирощування. У довгостроковій перспективі такі заходи сприятимуть зниженню виробничих витрат, підвищенню якості продукції та зростанню конкурентоспроможності вітчизняного садівництва.

Удосконалення економічного механізму сталого розвитку галузі садівництва неможливе без посилення інноваційної складової. Доцільно розширити фінансові

стимули для впровадження результатів наукових досліджень у виробничу практику, зокрема у сфері селекції, інтенсивних технологій вирощування, захисту рослин і цифровізації виробничих процесів. Важливим є також розвиток механізмів трансферу технологій та партнерства між науковими установами й суб'єктами господарювання.

Соціально-економічний компонент економічного механізму потребує орієнтації на підвищення зайнятості та рівня доходів населення сільських територій. Запровадження стимулів для розвитку малого та сімейного садівництва, підтримка кооперації та створення локальних ланцюгів доданої вартості сприятимуть зміцненню місцевої економіки й зниженню соціальних ризиків, що є важливою передумовою сталого розвитку галузі в цілому.

Таким чином, удосконалення економічного механізму забезпечення сталого розвитку галузі садівництва має базуватися на поєднанні інвестиційної підтримки, розвитку ринкової інфраструктури, стимулювання інновацій та екологізації виробництва. Ефективність такого механізму визначатиметься його здатністю забезпечувати довгострокову економічну стійкість галузі при одночасному врахуванні екологічних і соціальних пріоритетів розвитку. У цих умовах обґрунтовано необхідність удосконалення економічного механізму забезпечення сталого розвитку галузі садівництва, який має базуватися на поєднанні інвестиційної підтримки, розвитку ринкової та переробної інфраструктури, стимулювання інновацій, екологізації виробництва та врахування соціальних пріоритетів довгострокового розвитку.

Список літератури:

КОМАРОВА, Н. В., СКРИПНИК, Л. Р., КАМІНЕЦЬКА, О. В., & КРУПА, Н. М. (2025). Сталий розвиток садівництва в Україні: екологічні та економічні аспекти. *Агросвіт,* (4), 91-97. https://doi.org/10.32702/2306-6792.2025.4.91.

КОСТЮК, Л. А. (2023). Сталий розвиток садівництва: методичні підходи до оцінки сталості та її моделювання. *Садівництво,* (78), 172-180. https://doi.org/10.35205/0558-1125-2023-78-172-180.

ПОПОВА, О. Л. (2009). Сталий розвиток агросфери України: політика і механізми. *Ін-т екон. та прогнозув. НАН України.*

BAIMA, L., et al. (2024). Sustainability analysis of apple orchards: Integrating environmental and economic perspectives. *Heliyon, 10* (19), e38397. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38397.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (1996). *Promoting sustainable agriculture and rural development* (Agenda 21, Chapter 14). FAO. https://www.fao.org/3/w7541e/w7541e00.htm.

REGANOLD, J. (2006). Sustainability of organic, conventional, and integrated apple orchards. *Crop Management, 5* (1), 1-5. https://doi.org/10.1094/cm-2006-0921-16-ps.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. https://sdgs.un.org/2030agenda.

World Bank (2018). Sustainable development overview. World Bank Group. https://www.worldbank.org/en/topic/sustainabledevelopment.

World Commission on Environment and Development (1987). Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development (UN General Assembly document A/42/427). United Nations. https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/UN%20WCED%201987%20Brundtland%20Report.pdf.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВІДБУДОВИ УКРАЇНИ

Тетяна Несторенко[1], Олександр Хохуля[2]

[1,2]Бердянський державний педагогічний університет

Запоріжжя, Україна

[1]Сілезька академія

Катовіце, Польща

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості. Це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності. Психологічна готовність включає в себе, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншої сторони, риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки,

працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості, що є фундаментом якостей особистості.

Суть психологічної готовності:

- моральні та психологічні якості і можливості особистості;
- відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості.

Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності (Шмиріна, 2020).

У сучасному суспільстві підприємництво відіграє важливу роль як рушійна сила економічного розвитку, інновацій та технологічного прогресу. Саме завдяки активній діяльності підприємців створюються нові продукти, послуги, робочі місця, зростає рівень добробуту населення, а національна економіка отримує нові імпульси до розвитку. У контексті сучасних глобалізаційних викликів та необхідності повоєнного відновлення України роль підприємця стає ще більш значущою. Підприємницьке мислення та здатність до стратегічного управління змінами – це ті якості, які необхідно розвивати у молоді ще під час навчання.

Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності повинна охоплювати не лише отримання теоретичних знань, а й формування практичних навичок і, що найголовніше, психологічної готовності до реалізації власного потенціалу у сфері підприємництва. Адже без внутрішньої впевненості, рішучості, уміння долати труднощі та приймати ризики, навіть найкращі бізнес-ідеї можуть залишитися нереалізованими (Bazyl et al., 2023; Bazyl et al., 2024).

Сучасна система вищої освіти покликана не лише транслювати знання, а й створювати умови для розвитку особистості, формування навичок критичного мислення, командної роботи, стратегічного бачення. Однією з ключових задач є розвиток у студентів здатності приймати нестандартні рішення, ініціювати нові проєкти, виявляти лідерські якості – усе це є складовими підприємницького мислення (Попова, & Золотухіна, 2020). Тому питання дослідження психологічної готовності студентів до підприємницької діяльності набуває особливої актуальності у світлі потреб сучасної економіки та суспільства. Психологічна готовність до підприємницької діяльності – це комплексна характеристика особистості, яка включає когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти (Карамушка, & Нагорна, 2025). Вона

формується у процесі навчання, виховання, особистого досвіду, а також під впливом соціального середовища.

Основними її складовими є:

- мотивація досягнення – прагнення реалізувати власний потенціал через створення і ведення бізнесу;

- самостійність та рішучість – здатність приймати рішення, нести за них відповідальність;

- готовність до ризику – усвідомлення можливих невдач і готовність протистояти їм;

- креативність і гнучкість мислення – здатність генерувати нові ідеї та адаптуватися до змін;

- стресостійкість і впевненість у собі – емоційна стабільність в умовах невизначеності (Nestorenko, & Ostopolets, 2025).

В проведеному в рамках дослідження психологічної готовності студентів Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя) до підприємницької діяльності задля повоєнної відбудови України опитуванні (жовтень 2025 р.) взяли участь 19 осіб, що дало змогу виявити основні тенденції. У дослідженні було поставлено мету – з'ясувати, наскільки студенти відчувають у собі сили для започаткування власної справи, які чинники сприяють або перешкоджають цьому процесу (Рис. 1).



Рис. 1. Середній бал (за 5-бальною шкалою) відповідей студентів БДПУ на питання анкети щодо готовності до підприємницької діяльності задля повоєнного відновлення України

Згідно з результатами дослідження, 65% студентів висловили бажання у майбутньому займатися підприємницькою діяльністю (Рис. 2). Серед мотиваційних факторів найчастіше згадували незалежність, фінансову стабільність, можливість самореалізації. Проте лише 35% опитаних вважають себе психологічно готовими до цього.

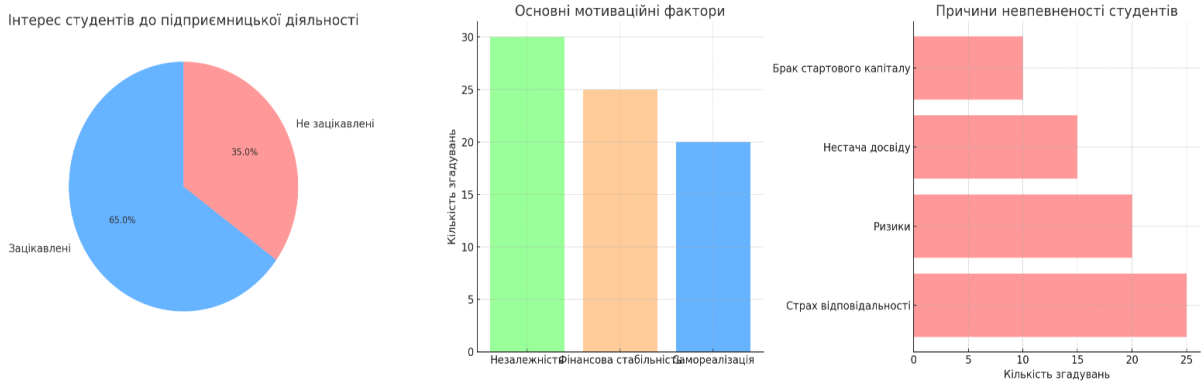


Рис. 2. Відповіді студентів БДПУ на ряд питань анкети щодо готовності до підприємницької діяльності задля повоєнного відновлення України

Основні причини невпевненості – страх перед відповідальністю, ризиками, нестача досвіду та стартового капіталу. Значну різницю продемонстрували студенти, які мали досвід участі в бізнес-проєктах або стартапах. Вони краще орієнтувалися в процесах планування, більш впевнено висловлювали свої ідеї, демонстрували вищий рівень рішучості та оптимізму. Це свідчить про важливість практичного компоненту у формуванні психологічної готовності.

Дослідження доводить, що психологічна готовність до підприємницької діяльності у студентів є неоднорідною та залежить від багатьох факторів. Значна частина молоді має високий потенціал, але потребує більш глибокої підготовки, мотиваційної підтримки та практичного досвіду. У контексті зростаючої ролі малого та середнього бізнесу в економіці, а також з огляду на потребу у фахівцях з підприємницькими компетентностями, важливо переосмислити роль вищої освіти у формуванні підприємницької культури. Необхідно створювати інтегровані навчальні курси, інкубатори бізнес-ідей, програми наставництва, що сприятимуть розвитку необхідних особистісних якостей.

Позитивним є те, що більшість студентів усвідомлюють значення підприємництва як засобу самореалізації і розвитку, а також готові вчитися й розвиватися в цьому

напрямі. Для ефективного формування підприємницької готовності доцільно впроваджувати в освітні програми спеціальні курси, тренінги, ділові ігри, залучати студентів до інноваційних проєктів і стартап-ініціатив (Nestorenko et al., 2022). Освітні заклади повинні створювати умови, в яких студент зможе відчути себе справжнім підприємцем, випробувати свої сили в безпечному середовищі та отримати досвід, необхідний для подальшої діяльності.

Таким чином, розвиток психологічної готовності студентів до підприємництва є важливим стратегічним завданням сучасної освіти та економічної політики. Інвестиції у підтримку молоді сьогодні – це гарантія інноваційного поступу та економічного зростання завтра. Від того, наскільки ефективно ми зможемо підготувати молоде покоління до активної професійної діяльності, залежить майбутнє нашої держави.

Список літератури:

КАРАМУШКА, Л., & НАГОРНА, Н. (2025). Комплекс методик для дослідження психологічної готовності здобувачів освіти до соціального підприємництва та чинників її розвитку. *Організаційна психологія. економічна психологія*, *36* (3), 128-139. https://doi.org/10.31108/2.2025.3.36.13.

ПОПОВА, О. В., & ЗОЛОТУХІНА, С. Т. (2020). Формування підприємницької компетентності студентів у процесі професійної підготовки. educational challenges, 63, 111-121, https://doi.org/10.34142/2312-2471.2020.63.12.3.

ШМИРІНА, Г. І. (2020). Психологічні особливості підприємницької діяльності. *Сучасні інформ. технології та телекомунікаційні мережі: тези доп. 55-ої наук. конф. молодих дослідників ОНПУ-магістрантів,* 44-46. http://dspace.opu.ua/jspui/handle/123456789/11084.

BAZYL, L., NESTORENKO, T., ORLOV, V., & OSTENDA, A. (2024). Entrepreneurial Education from the Perspectives of Self-Determination and Self-Development for Future Engineers. *Zeszyty Naukowe WST*, 18, 85-102. https://doi.org/10.54264/0090.

BAZYL, L., OSTENDA, A., PELIOVA. J., ORLOV, V., & NESTORENKO, T. (2023). Self-realization in entrepreneurship of future engineering specialists. *Professional Pedagogics, 2* (27), 206-216. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.206-216.

NESTORENKO, T., OSTENDA, A., KRAVCHYK, YU., & NESTORENKO, O. (2022). Entrepreneurship and universities: a place of academic business incubators. *Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology*, *7* (1), 63-71. https://doi.org/10.36887/2415-8453-2022-1-7.

NESTORENKO, T., & OSTOPOLETS, I. (2025). Psychological readiness as a factor of entrepreneurial activity: essence and structure. In: *Education, Economy, and AI: Multidisciplinary Perspectives for a Digital Future:* monograph. The University of Technology in Katowice Press (p. 20-37). https://shorturl.at/DY4iQ.

ІНСТИТУЦІОНАЛЬНО-ФІНАНСОВІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ БІОЕКОНОМІЧНООРІЄНТОВАНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ніна Петруха[1], Вячеслав Каращенко[2]
[1]Київський національний університет будівництва і архітектури,
[2]Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана
Київ, Україна

У XXI столітті біоекономіка посідає ключове місце у стратегічних підходах до сталого розвитку, оскільки розглядається як системний інструмент переходу від ресурсно-викопної моделі до економіки, що ґрунтується на відновлюваних біологічних ресурсах і технологіях їх перетворення у продукти та послуги з високою доданою вартістю. У нормативно-політичному просторі Європейського Союзу цей підхід був концептуалізований у комунікації Європейської Комісії «Innovating for Sustainable Growth: A Bioeconomy for Europe» (*European Commission,* 2012), а у 2018 році отримав подальше оновлення через посилення акцентів на взаємопов'язаності економічного розвитку, суспільного добробуту й охорони довкілля (*European Commission*, 2018), а також на просуванні циркулярних і низьковуглецевих моделей виробництва та споживання.

Для України, яка задекларувала європейський вектор розвитку та орієнтується на інтеграцію до Європейського дослідницького простору (ERA) (*European Commission,* n.d.a), біоекономіка набуває особливої ваги як у площині структурної модернізації, так і в контексті відбудови та нарощування економічної стійкості. ERA як інституційна рамка «єдиного простору» для циркуляції дослідників, знань і технологій

об’єктивно підсилює значення конкурентного (проєктного) фінансування та міжнародної кооперації як механізмів підвищення якості, релевантності та результативності досліджень (Petrukha et al., 2024, p. 286-296).

У стратегічних документах ЄС біоекономіка трактується у широкому, інтегрованому сенсі як сталий сегмент циркулярної економіки, що передбачає використання відновлюваних біологічних ресурсів суходолу і моря для виробництва їжі, матеріалів, енергії та послуг, а також трансформацію біовідходів і залишків у ресурси з доданою вартістю (*European Commission*, 2018). Така дефініція поєднує принципи відновлюваності, циркулярності, міжсекторальної інтегрованості та екосистемної збалансованості і водночас задає «мову пріоритетів» для конкурсів і тематичних кластерів європейських дослідницьких програм.

В українському контексті біоекономіка частіше постає не як окрема затверджена національна стратегія, а як сукупність секторальних політик і регуляторних рамок, у межах яких біоекономічна логіка реалізується через кліматичні, енергетичні, аграрні, природоохоронні та ресурсоефективні інструменти. Зокрема, Стратегія формування та реалізації державної політики у сфері зміни клімату на період до 2035 року фіксує необхідність реагування на виклики кліматичних змін, визначаючи напрями адаптації та пом’якшення наслідків, що методично узгоджується з біоекономічним порядком денним (сталий агро- і лісовий сектор, управління природними ресурсами, зниження екологічного навантаження) (*Кабінет Міністрів України*, 2024). Для коректного окреслення нормативного середовища слід також враховувати енергетичний вимір. Так, у 2023 році Кабінет Міністрів України схвалив Енергетичну стратегію України на період до 2050 року, що формує політичний контекст для досліджень у біоенергетиці, декарбонізації, енергоефективності та низьковуглецевих технологіях, які у міжнародній практиці часто входять до периметра біоекономіки або є суміжними до неї (*Кабінет Міністрів України*, 2023).

За таких умов грантове фінансування набуває статусу ключового фінансового механізму підтримки біоекономічних і дотичних досліджень, оскільки забезпечує конкуренцію за якість, стимулює міждисциплінарність, відкриває можливості міжнародної кооперації та формує культуру орієнтації на вимірювані результати й суспільно-економічний вплив (Petrukha et al., 2025). Відповідно метою цієї доповіді є аналіз інституційних і фінансових механізмів підтримки наукових досліджень у сфері біоекономіки в Україні, із фокусом на інституційну архітектуру фінансування,

основних донорів і програми, типові напрями досліджень та результати, а також проблеми й перспективи розвитку.

Правовою основою проєктного (конкурсного) фінансування науки в Україні є Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», який закріплює можливість конкурсних форм підтримки досліджень і формує інституційну рамку для грантових механізмів (*Закон України № 848-VIII*, 2015). У межах цієї рамки інституційна архітектура грантового фінансування біоекономічних досліджень формується на перетині національних і міжнародних інструментів. У національному вимірі визначальними акторами виступають Міністерство освіти і науки України як орган державної політики у сфері науки та Національний фонд досліджень України (далі – НФДУ) як профільна інституція, що забезпечує грантову підтримку на конкурсних засадах і застосовує процедури незалежної експертизи, оприлюднюючи умови та результати відборів (*Національний фонд досліджень України*, 2025). Це створює можливість ідентифікувати тематично релевантні (зокрема біоекономічні) напрями через пріоритети розвитку науки і техніки та зміст проєктів навіть за відсутності стабільної рубрики «біоекономіка» у назвах конкурсів.

Фінансові параметри державної грантової підтримки науки коректно реконструювати на основі офіційних бюджетних оглядів і звітних матеріалів, що забезпечує порівнюваність та відтворюваність оцінок. Так, у Звіті про огляд витрат державного бюджету щодо бюджетної програми грантової підтримки НФДУ наведено, що загальна сума фінансування за укладеними договорами за проєктами у 2023 році становила 452388,5 тис. грн (*Міністерство освіти і науки України*, 2024). У документі також подано розподіл видатків за конкурсними напрямами та логіку зв’язку «витрати → результативні показники». Це формує центральну емпіричну основу для аналізу державного грантового фінансування та для подальшого виділення біоекономічно релевантних проєктів у межах ширших конкурсів сталого розвитку, відбудови, енергоефективності та природокористування.

Паралельно з інструментами НФДУ функціонують державні конкурсні механізми фінансування досліджень у закладах вищої освіти. У Переліку переможців конкурсів наукових досліджень університетів (*Міністерство освіти і науки України*, 2026) зазначено, що у Державному бюджеті на 2025 рік було передбачено 100 млн грн на фінансування наукових досліджень у відповідних закладах, а також повідомлено про затвердження переліків переможців конкурсних процедур, включно з інструментом для прифронтових і прикордонних закладів, де загальний обсяг фінансування фігурує на

рівні 100 млн грн. Для біоекономіки ці конкурси важливі насамперед тим, що університети є осередками прикладних і міждисциплінарних досліджень у сферах агробіотехнологій, біоресурсної переробки, екологічної безпеки та біоенергетики. Водночас тематичний розріз фінансування безпосередньо залежить від ступеня деталізації, оприлюдненої у реєстрах.

Практично біоекономічні дослідження в Україні найчастіше фінансуються у форматі «вбудованої тематики», тобто як частина ширших пріоритетів конкурсів. Це відображено у форматі переліків переможців НФДУ, де проєкти прив'язуються до пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки, а в назвах і описах систематично з'являються маркери енергетики / енергоефективності, раціонального природокористування, екологічної безпеки, агросфери та інноваційних технологій – саме тих сегментів, у яких біоекономіка проявляється найбільш послідовно. Показовим прикладом є оприлюднений НФДУ перелік проєктів конкурсу «Наука для відбудови України у воєнний та повоєнний періоди», у якому наведено рекомендовані обсяги фінансування за роками та прив'язку до пріоритетів (*Національний фонд досліджень України*, 2023; *Національний фонд досліджень України*, 2025).

У структурі грантового портфеля, сформованого на конкурсних засадах НФДУ, помітну роль відіграють установи НАНУ як виконавці та співвиконавці проєктів (*Національний фонд досліджень України*, 2023; *Національний фонд досліджень України*, 2025), що підкреслює значення академічного сегмента у реалізації дослідницьких програм на національному рівні. Для біоекономічної проблематики це важливо з огляду на її мультисекторальність, зокрема релевантні теми охоплюють енергетичні та екологічні рішення, технології матеріалів і переробки, а також дослідження у сфері біології та наук про Землю.

Поряд із суто науковими грантами інноваційний вимір біоекономіки посилюється інструментами, орієнтованими на комерціалізацію та підприємницькі ініціативи. Водночас у структурі цієї доповіді методично коректно розглядати такі інструменти як «місток» між дослідженням і ринком лише за наявності чітких посилань на офіційні конкурси/регламенти та оприлюднену звітність, щоб уникнути некоректної атрибуції фінансування «під біоекономіку» там, де підтримка є тематично ширшою.

Міжнародний вимір підтримки біоекономічних досліджень для України доцільно інтерпретувати як «ресурс участі» через залучення українських установ до рамкових програм ЄС та їхніх тематичних пріоритетів. У цьому сенсі європейська політика біоекономіки (COM(2018) 673) (*European Commission*, 2018) та її тематичні акценти

слугують інституційним орієнтиром для участі українських команд у проєктних консорціумах і підготовці заявок за тематикою «Food, Bioeconomy, Natural Resources, Agriculture and Environment» (*European Commission,* n.d.b). Водночас у межах аналізу необхідно чітко розрізняти державне українське грантове фінансування (НФДУ/МОН) та міжнародне проєктне фінансування, де Україна виступає партнером або бенефіціаром через конкурсні механізми ЄС.

Узагальнюючи, інституційні та фінансові механізми підтримки біоекономічних досліджень в Україні характеризуються трьома стійкими рисами. По-перше, ядро державної грантової моделі формує НФДУ, а наявність офіційної бюджетної аналітики з агрегованими показниками витрат і результативності забезпечує емпіричну основу для коректної оцінки масштабу державної грантової підтримки науки та подальшого доказового виділення біоекономічно релевантного сегмента через портфельний аналіз проєктів. По-друге, конкурсні інструменти МОН для закладів вищої освіти формують додатковий канал підтримки прикладних і міждисциплінарних досліджень, потенційно релевантних біоекономіці, із зафіксованими у публічних комунікаціях орієнтирами фінансування. По-третє, біоекономіка в Україні здебільшого фінансується як «вбудована тематика» через енергетичні, екологічні, природоресурсні й відбудовні пріоритети, що потребує уважного портфельного аналізу переліків проєктів (назви, пріоритети, очікувані результати, оцінювання заявлених результатів за шкалою технологічної готовності (TRL)) для доказового виділення біоекономічного сегмента без некоректної атрибуції коштів.

Список літератури:

Кабінет Міністрів України (2023). Про схвалення Енергетичної стратегії України на період до 2050 року (Розпорядження № 373-р). https://zakon.rada.gov.ua/go/373-2023-%D1%80.

Кабінет Міністрів України (2024). Про схвалення Стратегії формування та реалізації державної політики у сфері зміни клімату на період до 2035 року і затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2024-2026 роках (Розпорядження № 483-р). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/483-2024-%D1%80.

Міністерство освіти і науки України (2024). Звіт про огляд витрат державного бюджету у сфері науки в частині грантової підтримки наукових досліджень і науково-технічних (експерементальних) розробок. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/budzhet/2024/12/24/zvit-pro-ohlyad-vytrat-derbyudzhetu-hrant-

pidtrymky-naukovykh-doslidzhen-24-12-2024.pdfПро наукову і науково-технічну діяльність, Закон України № 848-VIII (2015). https://zakon.rada.gov.ua/go/848-19.

Міністерство освіти і науки України (2026). МОН затвердило перелік переможців конкурсів наукових досліджень університетів: молоді вчені, основний та прифронтові. https://mon.gov.ua/news/mon-zatverdylo-perelik-peremozhtsiv-konkursiv-naukovykh-doslidzhen-universytetiv-molodi-vcheni-osnovnyi-ta-pryfrontovi.

Національний фонд досліджень України (2023). Конкурс «Наука для відбудови України у воєнний та повоєнний періоди»: Перелік проєктів, що рекомендуються до реалізації. https://nrfu.org.ua/wp-content/uploads/2023/07/perelik-peremozhcziv-nauka-dlya-vidbudovy-2.0.pdf.

Національний фонд досліджень України (2024). Звіт Національного фонду досліджень України. https://nrfu.org.ua/wp-content/uploads/2025/05/report_2024_upd.pdf.

European Commission (n.d.a). About ERA. https://european-research-area.ec.europa.eu/about-era.

European Commission (n.d.b). Cluster 6: Food, bioeconomy, natural resources, agriculture and environment. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-europe/cluster-6-food-bioeconomy-natural-resources-agriculture-and-environment_en.

European Commission (2012). Innovating for sustainable growth: A bioeconomy for Europe (COM/2012/060 final). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52012DC0060.

European Commission (2018). A sustainable bioeconomy for Europe: Strengthening the connection between economy, society and the environment (COM/2018/673 final). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52018DC0673.

PETRUKHA, N., PETRUKHA, S., KARASHCHENKO, V., SHUMAN, V., & PTASHCHENKO, O. (2024). Financing the education and research sector in times of war. *Eduweb, 18* (4), 286-296. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.19.

PETRUKHA, S., PETRUKHA, N., GASANOV, S., SHUMAN, V., & KARASHCHENKO, V. (2025). Institutional and national dimensions of grant funding for the educational and scientific sector in times of war. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional, 29* (esp2), e025055. https://doi.org/10.22633/rpge.v29iesp2.20659.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СФЕРІ ФІНАНСОВОГО УПРАВЛІННЯ БІЗНЕСОМ

Кіра Черниш[1], Олександр Несторенко[2]
[1]Бердянський державний педагогічний університет
Запоріжжя, Україна
[2]Сілезька академія
Катовіце, Польща

У сучасних умовах розвитку цифрової економіки інформаційні технології стали невід'ємною складовою системи управління бізнесом, зокрема його фінансової сфери, де особливого значення набувають точність розрахунків, оперативність обробки даних та постійний доступ до актуальної інформації. Використання ІТ-рішень суттєво трансформує підходи до планування, контролю й аналізу фінансових потоків, сприяючи підвищенню якості управлінських рішень і загальної ефективності діяльності підприємства (Криськов та ін., 2024). Фінансове управління виступає фундаментом стабільності та сталого розвитку будь-якого суб'єкта господарювання (Несторенко, 2023), а в умовах глобалізації, посилення конкурентного тиску та високої динаміки ринкового середовища особливої актуальності набуває застосування гнучких інструментів для моніторингу витрат, доходів, інвестиційних процесів і фінансових ризиків. Саме інформаційні технології забезпечують можливість швидкої адаптації бізнесу до змін, оптимізації внутрішніх процесів і прийняття стратегічно обґрунтованих управлінських рішень.

Зазначена проблематика є предметом наукових досліджень багатьох українських учених і практиків, зокрема А. Н. Романова, І. Я. Лукасевича, Г. А. Титоренка, П. Ю. Буряка та інших. Метою дослідження є аналіз ролі інформаційних технологій у системі фінансового управління бізнесом, визначення ключових напрямів їх застосування та оцінка впливу на ефективність управління фінансовими ресурсами. Для досягнення поставленої мети передбачено розкриття сутності інформаційних технологій у фінансовому управлінні, характеристику основних ІТ-інструментів, що використовуються в бізнесі, визначення переваг цифрових рішень у сфері обліку, планування та фінансового аналізу, аналіз проблем упровадження ІТ у фінансову

діяльність підприємств, а також окреслення перспектив подальшої цифровізації фінансової функції суб'єктів господарювання.

Фінансове управління охоплює сукупність процесів обліку, планування, контролю та аналізу фінансової діяльності підприємства, які потребують високого рівня точності, своєчасності та доступності інформаційного забезпечення. В умовах посилення конкуренції та зростання динамічності зовнішнього середовища саме інформаційні технології стали ключовим інструментом підвищення ефективності виконання зазначених функцій. ІТ забезпечують оперативний збір, обробку, систематизацію та зберігання фінансових даних, що створює можливість здійснювати аналіз фінансового стану підприємства в режимі реального часу, оцінювати ризики, контролювати витрати та визначати ефективність інвестиційної діяльності. Крім того, цифрові рішення сприяють підвищенню прозорості фінансових процесів і забезпеченню відповідності вимогам чинного законодавства та міжнародних стандартів.

У сфері фінансового управління застосовується широкий спектр інформаційно-технологічних рішень, які можна систематизувати за функціональним призначенням. Зокрема, ERP-системи (Enterprise Resource Planning) інтегрують діяльність усіх структурних підрозділів підприємства в межах єдиного інформаційного простору, забезпечуючи централізоване ведення обліку, формування фінансової звітності, автоматизацію розрахунків витрат, нарахування заробітної плати, управління запасами та інших бізнес-процесів. Використання таких систем, як SAP, Oracle ERP Cloud чи 1С, сприяє підвищенню узгодженості та достовірності фінансової інформації. Важливу роль відіграють системи бізнес-аналітики (BI), зокрема Power BI, Tableau, QlikView, які забезпечують візуалізацію фінансових показників, виявлення тенденцій і відхилень, а також формування прогнозів на основі аналізу значних масивів даних. Це створює підґрунтя для прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Значного поширення набули хмарні бухгалтерські системи (QuickBooks, Xero, Wave), що дозволяють здійснювати ведення обліку в онлайн-режимі та забезпечують мобільний доступ до фінансової інформації, що особливо актуально для суб'єктів малого та середнього бізнесу. Окрему групу становлять системи бюджетування та фінансового планування, які дають змогу формувати бюджети різних рівнів, здійснювати контроль їх виконання, аналізувати відхилення та прогнозувати майбутні грошові потоки. Водночас цифрові платіжні платформи (PayPal, Stripe, Square, Monobank, Revolut тощо) спрощують здійснення електронних і міжнародних розрахунків, інтеграцію фінансових операцій з

електронною комерцією та підвищують загальну ефективність фінансової діяльності підприємств (Гнибіденко, & Чередніченко, 2024).

Використання інформаційних технологій у фінансовій сфері забезпечує низку суттєвих переваг (Піперков та ін., 2021). Передусім ідеться про автоматизацію рутинних операцій, зменшення обсягу ручної праці та скорочення витрат часу на підготовку звітності, здійснення транзакцій і ведення обліку. Це сприяє оптимізації витрат на персонал і підвищенню продуктивності праці. Важливою перевагою є підвищення точності облікових операцій завдяки мінімізації впливу людського фактора та впровадженню механізмів внутрішнього контролю. Крім того, цифрові системи забезпечують прозорість фінансових процесів і надають керівництву доступ до актуальної аналітичної інформації в режимі реального часу, що підвищує оперативність управлінських рішень і дозволяє своєчасно реагувати на зміни зовнішнього середовища. Сучасні IT-рішення також створюють можливості для здійснення фінансового прогнозування, побудови економіко-математичних моделей і реалізації сценарного планування, що є надзвичайно важливим в умовах нестабільності ринку. Завдяки комплексному аналізу витрат, маржинальності та рентабельності підприємства отримують інструменти для виявлення резервів зниження витрат і підвищення прибутковості (Гнибіденко, & Чередніченко, 2024).

Перспективи подальшої цифровізації фінансового управління пов’язані з активним упровадженням технологій штучного інтелекту, роботизованої автоматизації процесів (RPA), блокчейн-рішень, а також мобільних фінансових застосунків і віртуальних асистентів. Використання штучного інтелекту відкриває можливості для більш точного прогнозування ринкових тенденцій, автоматизованого виявлення фінансових шахрайств і обробки значних обсягів даних. Технології RPA дозволяють створювати програмних агентів для виконання стандартних і повторюваних операцій, що підвищує ефективність та знижує ризик помилок. Блокчейн забезпечує високий рівень безпеки, прозорості та незмінності фінансових транзакцій, тоді як мобільні фінансові рішення сприяють підвищенню доступності фінансового управління для підприємств різного масштабу (Гнибіденко, & Чередніченко, 2024).

У результаті проведеного дослідження встановлено, що інформаційні технології відіграють визначальну роль у трансформації системи фінансового управління бізнесом. Їх інтеграція забезпечує автоматизацію процесів, підвищення точності обліку, оперативність прийняття рішень та прозорість фінансових операцій. Сучасні IT-рішення, зокрема ERP-системи, BI-платформи та хмарні бухгалтерські сервіси,

формують цілісне інформаційне середовище, що дозволяє оптимізувати фінансові потоки та ефективно реагувати на зміни ринкової кон'юнктури. Водночас цифрові інструменти сприяють переходу від реактивної до проактивної моделі фінансового управління, орієнтованої на прогнозування ризиків і запобігання можливим фінансовим ускладненням. Разом із тим упровадження інформаційних технологій супроводжується певними викликами, зокрема значними початковими інвестиціями, потребою у висококваліфікованих кадрах та підвищеними вимогами до кібербезпеки (Скобілєв та ін., 2024). Проте за умови стратегічного підходу до цифрової трансформації ці проблеми є вирішуваними. Отже, інтеграція інформаційних технологій у систему фінансового управління виступає не лише об'єктивною необхідністю, а й потужним чинником забезпечення ефективності, стабільності та довгострокової конкурентоспроможності підприємств у цифрову епоху.

Список літератури:

ГНИБІДЕНКО, В. О., & ЧЕРЕДНІЧЕНКО, Н. Ю. (2024). Удосконалення механізму управління фінансово економічною безпекою з урахуванням потреб його власників. В: Конкурентоспроможна модель інноваційного розвитку економіки України: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Кропивницький, 07-08 лист. 2024 р. Центральноукраїн. нац. техн. ун–т, (с. 51-52). https://kntu.kr.ua/file/content/13532/zbirnyk-tez.pdf.

КРИСЬКОВ, А. А., БАРАН, А., ЛЕСЬКІВ, А., & НЕСТОРЕНКО, Т. (2024). Правове регулювання медіа як суб'єктів інформаційної діяльності в умовах воєнного стану в Україні. В: *Трансформація бізнесу для сталого майбутнього: дослідження, цифровізація та інновації:* монографія. ФОП Паляниця В. А. (с. 317-327). https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/46655.

НЕСТОРЕНКО, Т. П. (2023). Засади інформаційної безпеки студентів та працівників переміщених університетів. Протидія дезінформації в умовах російської агресії проти України: виклики і перспективи тези доп. учасників міжн. наук.-практ. конф. (Анн-Арбор – Харків, 12-13 груд. 2023 р.), 127-131. https://doi.org/10.32782/PPSS.2023.1.33.

ПІПЕРКОВ, Д. А., НЕСТОРЕНКО, Т. П., & ПОКУСА, Т. (2021). Роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку банківських систем України та Польщі. Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Європейський

вектор модернізації економіки: креативність, прозорість та сталий розвиток», 21-22. 04. 2021. Харківський нац. ун-т будівництва та архітектури, 94-96. https://cutt.ly/KO4GNIj/.

СКОБІЛЄВ, К., НЕСТОРЕНКО, Т., & НЕСТОРЕНКО, О. (2024). Роль переміщених університетів у відновленні окупованих територій Донецької області. *Інформаційні технології у сфері захисту довкілля:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 16-17 травня 2024 р. Навчально-науковий Інститут просторового планування та перспективних технологій Національного університету «Львівська політехніка». Видавництво Львівської політехніки, 68-70. https://1ll.ink/kRDmI.

SECTION 2. EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

AI SUPPORTED LEXICAL ACTIVITIES FOR SUSTAINABLE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES

Iryna Beiher
Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine

Today, when the world is developing at an incredible speed, standards in society are changing significantly and fluency in foreign languages is no longer an advantage, but a necessity for professional and personal development. However, teachers increasingly face challenges such as low student motivation, the need to personalize learning, and insufficient time for practical application of new material when using only traditional teaching methods. Artificial intelligence (AI) technology enable new possibilities for the conversion of a whole course of mastering foreign languages, including lexical material.

The relevance of the research lies in the need to find effective tools to ensure sustainable and effective acquisition of foreign vocabulary in the entire process of learning foreign languages. AI technologies can adapt to the individual needs of each student, provide continuous feedback and create personalized learning paths. AI-supported vocabulary activities help overcome the time and space constraints of traditional learning, ensuring language practice the language anytime, anywhere.

The purpose of the study is to examine the potential efficiency of AI-supported lexical activities development for sustainable language learning and find out the most productive ways for their integration into educational process.

In the context of foreign language learning, the concept of sustainable learning involves the creation of an educational environment that ensures long-term acquisition of foreign

language knowledge, the development of student' autonomy and their ability for continuous self-improvement and self-development. According to UNESCO (*UNESCO*, 2020), education for sustainable development should transform education systems in such a way that they develop the competencies necessary for students to overcome the global challenges of the 21st century. In the context of foreign language education, this means the formation of communicative competence and the ability to become a life-long learner.

Key competencies for sustainable development are considered to be systems thinking, predictive and strategic competences, which play an essential role in language learning (*UNESCO*, 2017). The integration of AI technologies into the process of forming lexical English language competence enhances the opportunities for the development of systemic and critical thinking, allowing students to predict their learning needs and build effective learning strategies through personalized learning. At the same time, it helps teachers analyze individual educational needs of students and develop adaptive methods for achieving learning goals. These abilities are cross-cutting and are formed not only through the content of the educational material, but also through the process of interaction with intelligent technologies.

Zdravkova (Zdravkova, 2023) emphasizes that personalized learning is a essential component of education for sustainable development, as it takes into account the individual characteristics, needs and pace of learning of each student. AI technologies create unique opportunities for implementing such personalization on a scale unattainable for traditional learning. The author emphasizes that personalization is not limited to adapting the complexity of the learning material, but also involves creating individual learning trajectories that take into account the prior experience, cultural context and personal goals of each student.

Integrating AI technologies into sustainable education requires a systemic approach that combines technological capabilities with pedagogical principles. Datskiv and Zadorozhna (Дацків, & Задорожна, 2025) justify the need to introduce education for sustainable development into the training of pre-service foreign language teachers, underscoring their role as leaders of global values and agents of change. The author puts forward the idea that foreign language teachers have a unique opportunity to integrate sustainability principles through intercultural dialogue, the use of authentic materials, and the development of students' critical thinking about global challenges.

Lexical competence is an important component of communicative competence and involves the ability to understand and use words appropriately, taking into account their meaning, form and context. A sufficient vocabulary is critical for effective foreign language

communication, but traditional learning does not always ensure long-term memorization and flexible use of vocabulary. AI technologies expand the possibilities of vocabulary acquisition through personalized practice, adaptive repetition and considering the individual needs of students.

Nowadays, we have a wide range of AI tools for mastering foreign vocabulary. Particularly promising are adaptive Spaced Repetition Systems, which use machine learning algorithms to determine the optimal spacing for repeating lexical material for each student individually. For example, platforms such as *Anki*, *Quizlet*, and *Memrise* use AI to personalize repetition intervals and select words depending on the student's language proficiency. Settles and Meeder (Settles, & Meeder, 2016) developed a spaced repetition training model that analyzes the student's response history and predicts the optimal time for repeating each word or phrase. Their study showed that using AI algorithms to personalize repetition intervals significantly increases the efficiency of memorization compared to traditional repetition schemes. Such systems allow learners to work with dynamic flashcards, perform contextual exercises with missing words, or take short personalized tests. It also gives students the opportunity to learn in an interactive, gamified way, completing tasks with points and levels or interacting with voice assistants and chatbots. Thanks to this, the learning process becomes interactive and adapted to the needs of each student.

Conversational AI assistants and chatbots represent another important area of AI use in vocabulary learning. Natural language processing (NLP) technologies allow for the creation of interactive language partners that provide students with the opportunity to practice new vocabulary in the context of authentic real-life communication situations. For example, students can have dialogues with chatbots on everyday topics such as shopping, travel, or hobbies, or answer the bot's questions using new words and phrases, using platforms like *ChatGPT*, *Duolingo Chatbots*, *Andy English Bot*, *Talkpal*. Other exercises include role-playing games, where the bot plays the role of the interlocutor, and the student must maintain a conversation using a given vocabulary, or mini-quests, where it is necessary to correctly apply words in the context of short scenarios. Huang et al. (Huang et al., 2022) conducted a systematic review of research on the use of chatbots for language learning and found that such tools reduce students' language anxiety, increase their motivation to communicate in a foreign language, and provide additional opportunities for practice outside the classroom. Thanks to interactivity and personalization, chatbots allow students to repeat vocabulary, receive instant feedback, and practice phrases in realistic communication situations.

Automated feedback systems can instantly analyze the correct use of vocabulary in speaking and writing, providing students with personalized recommendations to improve their speech. For example, platforms like *Grammarly*, *Write & Improve*, or *LingQ* can suggest correct collocations, suggest synonyms to improve style, or point out inappropriate levels of formality in a text. Students can receive instant feedback while writing essays, filling in gaps in sentences, or creating short oral responses, which allows them to practice vocabulary in a real-world context. Such systems help to correct mistakes and form correct speaking habits, making the learning process more effective and personalized.

Contextualized vocabulary learning systems use corpus linguistics and big data analysis to show new words in a variety of authentic contexts. For example, *Sketch Engine* and *COCA (Corpus of Contemporary American English)* show words in real texts, while *LingQ* allows language learners to see lexical items in articles, blogs, or subtitles. Students complete exercises to determine the meaning of the word in context, create their own sentences, and analyze collocations and stylistic nuances. This contributes to deeper understanding of the meanings and features of the words use in different contexts.

Therefore, analysis of AI-supported vocabulary activities reveals their significant potential for sustainable foreign language learning. Personalized learning features allow students to learn at their own pace and focus on vocabulary that best suits their needs. Adaptive AI systems can analyze which words are easy to master and which require repeated practice, adjusting the complexity and content of learning materials accordingly. AI tools are available 24/7, providing opportunities for continuous practice and supporting students in regularly reusing vocabulary in different contexts. Instant feedback helps students correct mistakes immediately, fostering self-assessment and reflection skills. While gamification and personalized learning paths enhance student motivation through game elements, reward mechanisms, and progress visualization.

Effective implementation of artificial intelligence (AI) requires a moderated approach: ensuring equal access to technology for all, increasing the digital literacy of educational participants, and integrating AI with interpersonal interaction. Technology should not replace teachers, but complement their role, thereby creating a blended learning model. This model combines the advantages of personalization, adaptability, and continuous practice, and also takes into account teaching recommendations, empathy, and cultural context - all of which are necessary for the developing autonomous and sustainable learning skills. Thus, AI-supported vocabulary exercises can play an important role in sustainable foreign language learning.

References:

HUANG, W., HEW, K. F., & FRYER, L. K. (2022). Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 38* (1), 237-257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610.

JOHN, M. (Ed.). (2025). *The Routledge handbook of global sustainability education and thinking for the 21st century*. Routledge.

SETTLES, B., & MEEDER, B. (2016). A trainable spaced repetition model for language learning. *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 1848-1858. https://doi.org/10.18653/v1/P16-1174.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/CGBA9153.

UNESCO (2020). Education for sustainable development: a roadmap. https://doi.org/10.54675/YFRE1448.

ZDRAVKOVA, K. (2023). Personalized education for sustainable development. *Sustainability, 15* (8), 6901. https://doi.org/10.3390/su15086901.

ДАЦКІВ, О. П., & ЗАДОРОЖНА, І. П. (2025). Впровадження освіти для сталого розвитку у підготовку майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогічна Академія: наукові записки*. https://doi.org/10.5281/zenodo.16809755.

THE STATE AND CHALLENGES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Vladyslav Belan
Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Artificial intelligence (AI) is becoming an integral part of modern education, including vocational education (Uhlova, 2025; Kniazieva, 2024). Its implementation has the potential to transform learning processes, promote personalized learning, strengthen digital

competence, and improve the quality of training for future specialists in response to labor market demands (Androshchuk, & Maluga, 2024). At the same time, the rapid development of these technologies gives rise to significant challenges that require attention both at the level of individual institutions and at the level of state educational policy and regulatory frameworks (Sadovyi, & Tryfonova, 2025).

In the vocational education sector of Ukraine, interest in the use of AI tools in the educational process is gradually increasing. Research shows that artificial intelligence is applied for:

- supporting pedagogical activities, automating routine tasks, and analyzing learning outcomes;
- personalizing educational trajectories of learners;
- creating adaptive learning environments (Uhlova, 2025; Kniazieva, 2024).

This opens up opportunities for transforming approaches to the training of skilled workers, especially in the context of the digital economy (Kryshtanovych et al., 2024).

At the same time, the main advantages of integrating artificial intelligence into education include:

- Improved learning efficiency: AI can support individual learning needs, adapt educational materials, and accelerate feedback (Androshchuk, & Maluga, 2024);
- Automation of administrative and diagnostic tasks: automated assessment, progress analysis, and test generation (Uhlova, 2025);
- Support for teachers: AI tools assist in analyzing large volumes of data and selecting optimal teaching methods (Kniazieva, 2024).

In our view, these practices are important for improving the quality of vocational training.

Among the most serious barriers to the use of AI in the educational process is the insufficient level of digital preparedness of teaching staff, which complicates the integration of relevant technologies into instruction and the development of effective methodological models (Kniazieva, 2024; Kovtunets, 2025).

In addition, the lack of generalized methodological guidelines, tested models for AI application, and adapted educational programs for vocational education slows down the implementation process. This creates a need to develop standardized approaches, training sessions, and professional development courses for teachers (Uhlova, 2025).

Significant challenges remain related to the ethics of AI use, particularly ensuring academic integrity, protecting learners' personal data, and mitigating the risks of incorrect

or biased information generated by algorithms (Sadovyi, & Tryfonova, 2025). The absence of clear institutional policies and regulations creates legal gaps.

Not all vocational education institutions have equal access to modern equipment, high-speed internet, and commercial AI services. This leads to digital inequality among educational institutions, especially in rural areas (Kovtunets, 2025).

Scientific studies emphasize the importance of practical examples of AI use in the educational process, including:

- automated tutoring systems;
- adaptive support systems for studying complex disciplines;
- models for supporting group projects and collaboration (Uhlova, 2025).

At the same time, the results of such applications demonstrate the need to maintain a balance between the automation of educational processes and active pedagogical involvement, as well as the key role of the teacher as a learning facilitator (Karpova, & Bublik, 2025).

Another important aspect is the transition to the concept of Education 5.0, which involves the comprehensive implementation of innovative technologies, including artificial intelligence, in educational processes. This opens new opportunities for automated analysis of academic performance, integration of education with labor market requirements, and the development of future-oriented competencies (Kryshtanovych et al., 2024).

There is also an urgent need to develop educational programs aimed at training specialists to work with artificial intelligence technologies, encompassing both pedagogical and technical competencies. This will enable vocational education institutions not only to use AI in the educational process but also to prepare professionals capable of developing, implementing, and maintaining such technologies (Kovtunets, 2025).

In addition, state educational policy and the education governance system play an important role in the development and effective use of artificial intelligence in vocational education institutions of Ukraine (Uhlova, 2025; Kniazieva, 2024). At the current stage of digital transformation, strategic directions, regulatory frameworks, and financial mechanisms that determine the possibilities for implementing innovative technologies, including AI, are formed at the state level (Kryshtanovych et al., 2024).

One of the key problems is the fragmented nature of regulatory oversight regarding the use of artificial intelligence in education. Although Ukraine has adopted a number of documents related to the digitalization of education and the development of digital competencies, specialized provisions on the application of AI in vocational education institutions remain insufficiently developed (Sadovyi, & Tryfonova, 2025). This creates

uncertainty for administrators and teaching staff, who are forced to independently determine acceptable forms and limits of using such technologies (Pryhodii, 2024).

Particular attention should be paid to issues of financial and material-technical support. The implementation of AI tools requires modern computer equipment, licensed software, stable internet access, and technical support (Uhlova, 2025). For many vocational education institutions, especially those located in regions or affected by military actions, these conditions are difficult to achieve without targeted state programs and support from international partners (Kovtunets, 2025).

An important area is change management at the institutional level. Effective implementation of artificial intelligence requires not only technical solutions but also the formation of an appropriate organizational culture in vocational education institutions (Kniazieva, 2024). Administrations should provide support for teachers, encourage innovative activities, create conditions for experimental implementation of new technologies, and prevent formal or uncritical use of AI (Sadovyi, & Tryfonova, 2025).

Equally significant is the issue of partnership with employers and the IT sector. Vocational education institutions can leverage cooperation with businesses to implement practice-oriented AI-based solutions, update the content of educational programs, and ensure alignment between graduate training and real labor market requirements (Kryshtanovych et al., 2024). Such partnerships contribute to the development of learners' skills in working with modern digital tools and enhance their competitiveness (Kovtunets, 2025).

Thus, the role of state policy and managerial decisions in the process of implementing artificial intelligence in vocational education is decisive. A systemic approach that combines regulatory frameworks, financial support, workforce training, and cross-sectoral interaction creates the prerequisites for sustainable and responsible use of AI in vocational education institutions of Ukraine (Uhlova, 2025; Kryshtanovych et al., 2024).

The use of artificial intelligence in vocational education in Ukraine has significant potential for modernizing educational processes and improving the quality of specialist training. At the same time, there are a number of challenges related to insufficient digital competence of teachers, ethical and regulatory constraints, unequal access to technologies, and a lack of systematic methodological support (Uhlova, 2025; Sadovyi, & Tryfonova, 2025).

Effective integration of AI requires training and professional development of teaching staff, the development of appropriate educational policies and standards, and

the implementation of comprehensive measures at both the level of vocational education institutions and the education system as a whole (Kryshtanovych et al., 2024).

References:

ANDROSHCHUK, A., & MALUGA, O. (2024). Use of artificial intelligence in higher education: state and trends. *International Science Journal of Education & Linguistics*, *3* (2), 27-35.

KARPOVA, O., & BUBLIK, V. (2025). Стан проблеми використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти на практиці та його вплив на якість навчання. *Вища освіта України.*

KNIAZIEVA, M. O. (2024). *The use of artificial intelligence in the activities of a teacher of vocational education and training*. Digital Library NAES of Ukraine.

KOVTUNETS, V. V. (2025). *Challenges in educational and professional training of specialists in the field of artificial intelligence.* Digital Library of the NAES of Ukraine.

KRYSHTANOVYCH, S., BEKH, Y., STADNICHENKO, O., SHEVCHENKO, Z., & MAIKHER, V. (2024). Education 5.0: The development of the Ukrainian educational system in the conditions of artificial intelligence. *Edelweiss Applied Science and Technology, 8* (6), 549-558.

PRYHODII, M. A. (2024). *Scientific and methodological support for the digital transformation of vocational education.* Digital Library of the NAES of Ukraine.

SADOVYI, M. I., & TRYFONOVA, O. M. (2025). Методика відповідального використання штучного інтелекту в закладах освіти. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти.*

UHLOVA, O. V. (2025). *Use of artificial intelligence in vocational education: Informational and analytical support* [Unpublished manuscript]. Digital Library of the NAES of Ukraine.

FROM PASSIVE LEARNING TO ACTIVE MODELING: SYNERGETIC DIGITAL TOOLS IN TRAINING FUTURE NATURAL SCIENCE EDUCATORS

Tetiana Diuzhykova, Tetiana Chetvertak
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine

The modern paradigm of chemical education is undergoing a transformation driven by the rapid growth of scientific information and the necessity of training specialists – particularly teachers of chemistry, biology, human health, and natural science – capable of swift adaptation within high-tech environments. Traditional reproductive teaching methods are no longer sufficient to provide a proper level of systemic understanding, highlighting the urgency of identifying and implementing innovative digital tools.

Firstly, the use of integrated online platforms in teacher training is dictated by the need to create a unified operational environment. The virtualization of chemical experiments and the automation of knowledge assessment overcome the resource constraints of physical laboratories. This shifts learning toward a managed research process, providing students with tools for autonomous modeling.

Secondly, interactive virtual whiteboards radically alter the architecture of interaction, serving as a testing ground for group-based solutions to multicomponent chemical problems. This facilitates not only the visualization of collective thinking dynamics but also the development of scientific communication skills, which are critical for contemporary collaborative projects.

Thirdly, cognitive visualization tools – specifically mind maps and clusters – acquire particular significance. Given that chemical educational components are characterized by high abstraction and complex hierarchical links, clustering methods allow students to move from rote memorization toward systemic analysis. Visual coding of connections between compound classes builds a coherent logical knowledge structure, minimizing cognitive load and ensuring a deep understanding of the fundamental «molecular structure – chemical property» relationship.

Consequently, the relevance of this topic lies in the need to develop a methodology that merges digital technologies with the cognitive-psychological nuances of chemical knowledge acquisition. This is a strategic prerequisite for enhancing the competitiveness of future educators.

Domestic researchers emphasize the importance of virtualizing chemical experiments. Specifically, «he BACON online platform (Biology And Chemistry Online Notes), which bridges chemistry concepts with medicine and modern culture; the Backside Attack smartphone app – a game-like resource that helps students learn new concepts through an entertaining, interactive format; and QR Chem – a resource allowing students to visualize any chemical structure instantly without physical models. This module utilizes slide-based presentations with embedded QR codes linking to 3D structures and providing molecules-specific data. International experience suggests that QR Chem facilitates interactive learning in distance courses and is indispensable for studying organic chemistry. Modern technological advances create new opportunities for chemical visualization. Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) allow for immersive 3D learning environments. In recent years, additive manufacturing (2D and 3D printing) has gained popularity in laboratories. The authors envision the further development of this direction by adapting QR Chem content for Virtual Reality (VRChem.net) to create environments where students can manipulate 3D structures related to their daily lives» (Denysenko, & Stets, 2023).

The positive impact of using online whiteboards for group work includes: «real-time interaction of all group members; the ability to add links, photos, audio, and video; built-in assessment tools for individual and group performance; an intuitive interface; and free access. The choice of a board depends on the task's scope. While several services exist, it is optimal to use one per session. Technical requirements necessitate shorter interactive stages. Thus, a three-element structure is optimal: oral tasks (10-15 min), written tasks (20-25 min), and collective assessment (up to 5 min) (Semeryk, & Korshevniuk, 2025).

Regarding cognitive-psychological tools, scholars note: «Mind maps are effective for structuring and analyzing information, accelerating learning, and improving retention. Clusters are graphic forms of information organization where core semantic units are fixed in a schema showing all interconnections. Online services for developing these include FreeMind and Bubble» (Blazhko, & Bunchuk, 2023).

The implementation of these algorithms ensures a transition from passive learning to active modeling of chemical processes, optimizing the time required to master complex theoretical blocks. Systematizing material through mind maps and clusters creates

a foundation for stable cognitive links and systemic thinking, eliminating fragmented knowledge. Beyond didactic effects, this methodology fosters critical digital collaboration and adaptability skills. The universality of these approaches allows for scaling across various natural sciences, ensuring high efficiency in both distance and blended learning formats.

In conclusion, the integration of online platforms, virtual whiteboards, and cognitive visualization is a necessary condition for the transformation of modern chemical education. These tools bridge the gap between theory and practice, allowing safe, repeatable modeling of complex reactions. Virtual whiteboards serve as effective tools for professional communication, while mind maps transform linear information into multi-level logical systems. The synergy of digital technology and cognitive methods not only improves the quality of learning but also shapes an adaptive educator capable of managing large datasets in a modern digital scientific environment.

References:

AVARGIL, S., HERSCOVITZ, O., & DORI, Y. J. (2013). Challenges in the transition to large-scale reform in chemical education. *Thinking Skills and Creativity, 10,* 189-207. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.07.008.

FUNG, F. M., LEDERBAUER, M., CHOO, Y. S. L., GEHRING, T., JABLONKA, K. M., JORNER, K., SCHWALLER, P., SULLIVAN, M. B., VOLKAMER, A., SIGMAN, M. S., LIAO, K., & WINDLE, C. (2024). Chemical education in digital chemistry. *Chem, 10* (12), 3519-3525. https://doi.org/10.1016/j.chempr.2024.10.010.

SANA, S., ADHIKARY, C., & CHATTOPADHYAY, K. N. (2018). Evolutionary paradigm shift in the instructional strategies of chemical concepts. *Bhatter College Journal of Multidisciplinary Studies, 8* (1), 72-79. https://www.bcjms.bhattercollege.ac.in/v8/n1/v8n1sc06.pdf.

БЛАЖКО, А., & БУНЧУК, І. (2023). Педагогічні чинники узагальнення і систематизації знань учнів з хімії в умовах компетентнісного підходу до навчання. Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Section Theory and methods of teaching natural sciences. 52-63. 10.31652/2786-5754-2022-3-52-63.

ДЕНИСЕНКО, Т., & СТЕЦЬ, Н. (2023). Перспективи використання інноваційних методів у хімічній освіті. Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Section Theory and methods of teaching natural sciences. 125-135. 10.31652/2786-5754-2023-4-125-135.

СЕМЕРИК, О., & КОРШЕВНЮК, Т. (2025). Інтерактивні заняття з хімії в умовах истанційного навчання. Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University Section Theory and methods of teaching natural sciences. 85-91. 10.31652/2786-5754-2025-9-85-91.

IMMERSIVE ENVIRONMENT AS A TOOL FOR TRANSFORMING ART EDUCATION

Solomiya Dorosh, Yelizaveta Snegurova
Institute of Printing Art and Media Technologies
of Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine

Contemporary art education is undergoing a period of radical transformation caused by digitalization, war, and the transition to hybrid learning formats (Lukovska et al., 2024). Traditional classroom studios, where students used to work with materials for hours, often become inaccessible due to resource constraints, logistical problems, and forced distance. This is where immersive environments, including virtual reality (VR), augmented reality (AR), 360° video, and networked 3D environments, serve as an auxiliary tool and, at times, a real catalyst for change (Grenfell, 2012).

These technologies create a sense of complete immersion, allowing students to engage more actively with art objects rather than just observing them passively. The immersive environment facilitates interaction with objects in a multidimensional space. This is especially relevant for Ukraine, where martial law restricts access to museums, exhibitions, and physical workshops, making hybrid learning increasingly common. Studies indicate that traditional educational methods are becoming less effective under these circumstances, as they fail to provide the engagement and motivation needed for young artists (Lehrman, 2025).

Thus, educators are faced with a key question: how can immersive technologies not only visualize knowledge, but also radically transform the methodology of teaching drawing, painting, sculpture, and art history, while preserving the fundamental values of the academic

school? The answer to this question requires not only technological adaptation but also a theoretical rethinking of the essence of artistic cognition.

Understanding the transformative potential of immersive environments is impossible without referring to pedagogical developments. The theory of embodied cognition plays a central role here, which states that true knowledge acquisition occurs not through abstract symbols or verbal explanations, but through bodily interaction with the physical and virtual world. In a VR studio, students do not just look at an anatomical model; they physically move around it, change its scale, touch surfaces, and feel the resistance of the "material" (Innocenti, 2025).

Students cease to be passive recipients of information and become active constructors of knowledge in a situational, meaningful environment. In the context of art education, this means a radical paradigm shift from illustrative demonstration (the teacher shows, the student copies) to an immersive experience where the student independently discovers proportions, light and shadow, and spatial dynamics through their own movement and manipulation (Kwon, & Morrill, 2022). These theoretical foundations directly resonate with the development of spatial thinking, visual literacy, and creative experimentation, which are traditional goals of academic schools. Immersive technologies expand these principles by providing digital tools for their implementation.

Immersive technologies offer a wide range of solutions adapted to different levels of resources and pedagogical tasks. At the basic level, semi-immersive tools are available: desktop VR programs, 360° tours of the world's leading museums (the Louvre, the Hermitage, the Metropolitan), virtual galleries, and studios. These solutions are ideal for the early stages of art colleges, where students learn the basics of composition and art history without the need for expensive equipment (Clement, 2021; Froehling, 2020).

VR headsets (Oculus Quest, HTC Vive) provide a fully immersive experience, allowing you to immerse yourself in virtual painting (Tilt Brush, Gravity Sketch) or sculpture. Here, students draw with gestures in space, creating three-dimensional objects that can be viewed from any angle. Augmented reality (AR) and mixed reality (MR) offer a hybrid approach: digital models of anatomy or architectural forms are superimposed on real space via a tablet or glasses, assisting with drawing tasks.

The most promising are multi-user platforms (VRChat, AltspaceVR, virtual campuses), where students collaborate on projects, hold critique sessions, or virtual exhibitions. Immersive environments offer fundamentally new opportunities for studio disciplines. In drawing and painting, VR transforms the plane of the canvas into a boundless three-

dimensional space. Students can create large-scale panoramas or microscopic details and experiment without fear of damaging materials. Empirical studies confirm higher motivation, deeper assimilation of material, and the development of spatial thinking in young people, recording a 25-30% increase in creativity compared to traditional methods (Grenfell, 2012).

Art history is also getting a revolutionary tool, with virtual museums where students can view paintings from the most famous museums in microscopic detail and listen to audio guides. School and college VR museums are particularly noteworthy, providing access to world art for students in remote regions or war zones. In digital design and media art, VR is becoming a platform for creating interactive installations, virtual performances, and collaborative spaces where groups of like-minded people can work simultaneously (Rashid, 2024).

The key is to strike a balance between virtual experimentation and physical tactility. It is important to remember that VR does not replace but complements traditional work with materials (Aufenanger et al., n.d.; Froehling, 2020).

Despite its advantages, immersive technology faces significant barriers. First, there are technical limitations due to the high cost of equipment, the need for powerful infrastructure, and the lack of technical support. These factors make VR inaccessible to many educational institutions. Pedagogical risks include a superficial “wow effect” when students are fascinated by the technology but do not reflect on the artistic content, as well as technocentrism without methodological support (Xu, 2023; Grenfell, 2012).

There are also ethical and psychological challenges, such as cyber sickness, cognitive overload, excessive time in headsets, and accessibility issues for students with special needs. These aspects require phased implementation and careful medical recommendations. The most pressing need is for specialized teaching guides for art universities. Nevertheless, these challenges do not diminish the value of technology, but rather emphasize the need for a systematic approach.

Therefore, we can conclude that the immersive environment is a powerful tool for transforming art education, as it expands the possibilities for learning and supports embodied, collaborative, and exploratory models of learning, complementing rather than replacing traditional pedagogical methods. Virtual and augmented technologies allow the creation of safe and controlled spaces for experimentation, modeling complex artistic processes, and immersion in interactive situations that cannot be replicated in classrooms.

In the war and post-war conditions of Ukraine, VR/AR modules play a particularly important role: they compensate for limited access to studios, workshops, and museums,

support the continuity of learning, and provide equal opportunities for students regardless of their location. In addition, immersive technologies increase motivation, promote the development of visual thinking, and shape the modern competencies necessary for working in digital and cross-media environments, which improves the quality of professional training for future specialists in creative fields.

References:

AUFENANGER, S., BASTIAN, J., & BASTOS (n.d.). *Immersive virtual reality learning environments for higher education: A student acceptance study*. https://www.perplexity.ai/search/improve-the-sentense-the-chall-hqTsf6sdSAyb.30zba2uNg.

CLEMENT, K. (2021). *Virtual reality in arts education*. AMT Lab. https://amt-lab.org/blog/2021/5/virtual-reality-in-arts-education.

FROEHLING, A. (2020). *The role of VR and AR in art and design education*. https://www.filamentgames.com/blog/the-role-of-vr-and-ar-in-art-and-design-education/.

GRENFELL, J. (2012). *The best of all worlds: Immersive interfaces for art education in virtual and real world teaching and learning environments* [PDF]. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543802.pdf.

INNOCENTI, A. (2025). *Virtual reality in education: State of the art and perspectives*. DIRV. https://dirv.it/wp-content/uploads/2025/07/Survey_VR_Education_.pdf.

KWON, H., & MORRILL, K. (2022). *Virtual reality: Immersive and situated art education with 360-degree cameras and augmented and virtual reality technology*. *Journal of Art Education*, ERIC. https://eric.ed.gov/?id=EJ1356466.

LEHRMAN, A. L. (2025). *Embodied learning through immersive virtual reality: Theoretical perspectives for art and design education*. *Behavioral Sciences, 15* (7). https://doi.org/10.3390/bs15070917.

RASHID, S. I. (2024). *Exploring virtual reality in arts education*. *Research Insight Journal of Research and Education*, 4 (1), 6-12. https://rijournals.com/wp-content/uploads/2024/11/RIJRE-41-2024-P6.pdf.

XU, B. (2023). *Practice of digital media art education based on virtual reality technology*. *Journal of Educational Studies*. https://doi.org/10.52783/jes.1711.

ЛУКОВСЬКА, О. І., НЕСТОРЕНКО, Т. П., & НЕСТОРЕНКО, О. В. (2024). Освіта через мистецтво: патріотичні плакати в сучасних експозиціях. *Мистецтво та*

мистецька освіта в сучасному європейському соціокультурному просторі. І Міжнародна науково-практична конференція, Бердянський державний педагогічний університет, 19-20. 04. 2024, 155-160. https://dspace.bdpu.org.ua/items/ba5499df-6b52-4237-9ac7-d3d278c47cab.

LEGAL EDUCATION AS A COMPONENT OF QUALITY EDUCATION AND THE FORMATION OF DEMOCRATIC VALUES

Yuriy Dreval[1], Svitlana Zaika[2]
[1]National University of Water and Environmental Engineering
Rivne, Ukraine
[2]State Biotechnological University
Kharkiv, Ukraine

According to Article 1 of the Constitution, Ukraine is defined as a sovereign and independent, democratic, social, and legal state. This constitutional status imposes increased requirements on the level of preparedness of citizens for conscious participation in public life. The implementation of the principles of a democratic state requires the existence of stable ideas about law, legality, and human freedoms in society, which are formed primarily within the educational process.

In this context, legal education is of particular importance as a component of quality education, which ensures the assimilation of knowledge about legal norms enshrined in legislation and contributes to the formation of a conscious attitude towards one's own rights and obligations. It is through education that basic legal concepts are passed down from generation to generation, creating the foundation for the stable functioning of democratic institutions.

The educational process plays a decisive role in shaping an individual's understanding of social norms and rules of coexistence. It is within the framework of education that the initial understanding of concepts such as law, legality, responsibility, and freedom takes place. Through academic disciplines, educational work, and the general atmosphere

of the educational environment, ideas about acceptable and unacceptable forms of behavior are formed, which are later transformed into lasting beliefs.

Ensuring quality education for all has been declared one of the key Sustainable Development Goals. The document “Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development” emphasizes the need to create conditions for access to lifelong education that promotes personal development and active civic participation (*United Nations*, 2015).

In the context of implementing the 2030 Agenda, the idea of lifelong learning is of particular importance, as it is considered a necessary condition for ensuring quality education for all (*United Nations*, 2015). Education is no longer limited to the formal framework of school or university education and is becoming continuous, covering various stages of a person's life. In this dimension, legal education plays an important role, as legal norms and social rules require constant reflection, taking into account changes in the social and legal environment.

Lifelong learning involves the systematic updating of knowledge and the formation of new ideas necessary for an individual's active participation in public life. Legal education in this process ensures the maintenance of an adequate level of legal awareness, which enables citizens to navigate legislative changes, understand their rights and obligations, and correctly use the opportunities provided by law.

Adult education, which aims to meet the educational needs of people already engaged in professional and social activities, occupies a special place in the lifelong learning system. For this category of learners, legal education has practical significance, as it is related to the regulation of labor, civil, administrative, and other legal relations that individuals encounter in their daily lives.

Adult education also performs an important social function by ensuring the involvement of citizens in the processes of social life on the basis of legal knowledge. This creates conditions for the development of an active civic position, which involves not only the exercise of rights, but also an awareness of responsibility for one's own behavior and its consequences. In this sense, legal education is a means of forming social responsibility, which is a necessary condition for the stable development of a democratic society.

The link between legal education and social responsibility is manifested in a person's ability to evaluate their own actions in light of legal norms and the interests of other members of society. The acquisition of legal knowledge in the process of lifelong learning contributes to the formation of a conscious attitude towards the performance of social roles, particularly

in the sphere of work, family relations, and public activity. This level of legal preparedness reduces the risk of violating the law and contributes to the maintenance of law and order.

The inclusion of legal education in the lifelong learning system is consistent with the overall goal of providing quality education focused on personal and social development. A legally educated person is not only able to navigate the legal space, but also to participate responsibly in social processes, which is an important condition for the realization of democratic values and the achievement of the Sustainable Development Goals.

The 2030 Agenda pays particular attention to ensuring peace and justice, as well as strengthening institutions. The implementation of these provisions is impossible without a sufficient level of legal awareness among the population, which directly links legal education to the achievement of Goal 16. Educated citizens are able to understand the meaning of legal norms, adhere to them in everyday life, and use the opportunities provided by law to protect their interests.

Legal education in the general sense is part of the educational process aimed at acquiring knowledge about the law, forming respect for legislation, and developing skills of lawful behavior. It includes educational and training activities carried out in educational institutions at various levels, as well as informational activities aimed at disseminating legal knowledge among the population, which ensures the systematic assimilation of legal concepts throughout the entire period of study.

The relationship between legal and law education is of particular importance. Law education is focused on training specialists in the field of law who work in courts, government agencies, the bar, and other institutions. Legal education, on the other hand, has a broader scope, as it is addressed to all citizens regardless of their chosen profession. Its purpose is to develop the basic legal knowledge necessary for everyday life and social interaction.

Legal knowledge is a set of ideas about legal norms, principles, and their purpose in society. It is formed in the process of learning, upbringing, and acquiring social experience. Such knowledge is a necessary condition for the development of a person's general culture. In the higher education system, legal disciplines ensure that students develop the ability to analyze legal situations and use legislative provisions in their professional activities.

The regulatory consolidation of legal education in Ukraine testifies to its social significance. The Decree of the President of Ukraine “On the National Program of Legal Education of the Population” emphasizes that the establishment of Ukraine as a democratic and legal state necessitates the need to raise the level of legal culture among citizens

(*President of Ukraine*, 2001). The program defines areas of educational activity aimed at spreading legal knowledge and fostering respect for the law.

The National Program for Legal Education of the Population provides for the creation of conditions for citizens' access to sources of legal information, as well as the improvement of the level of legal training of various social groups. Particular attention is paid to schoolchildren and students, since it is during the period of education that the basic legal concepts that influence a person's future social behavior are formed.

An important form of promoting legal knowledge has been the All-Ukrainian Law Week, which was launched in 2008. The relevant regulatory act emphasized the importance of legal education for fostering respect for the law and human rights (*President of Ukraine*, 2008). Although the decree has expired, the practice of holding legal education events remains relevant.

According to current regulations, legal education should be provided at all levels of the education system, from preschool to postgraduate. This approach ensures the continuity of the formation of legal concepts and promotes the acquisition of knowledge, taking into account the age characteristics of students. Higher education institutions, which shape the worldview of future specialists, play a special role in this process.

Achieving an adequate level of legal literacy is an important condition for quality education. Legal literacy is associated with knowledge of legislation, awareness of one's rights and obligations, and the ability to apply legal mechanisms to protect legitimate interests (Ryabovol, 2017). This level of preparedness contributes to the formation of a responsible attitude towards social relations and the development of an active civic position.

The importance of legal education for society lies in the formation of an informed attitude of citizens towards the norms of law and the rules of social coexistence enshrined in legislation. Legal education creates conditions for the perception of law not as external coercion, but as a social value that ensures the regulation of social relations and the protection of human rights. In this context, education is the main factor in the formation of legal consciousness, which determines the nature of an individual's interaction with the state and other members of society.

The interconnection between education, law, and democratic values is manifested in the ability of the educational process to shape ideas about equality, justice, and respect for the rights of others. The acquisition of legal knowledge through education promotes understanding of the principles of a democratic system based on the rule of law and the recognition of human rights and freedoms. A legally literate society is capable

of supporting the functioning of democratic institutions through the conscious participation of citizens in public life.

Legal education also plays an important role in shaping citizens' responsible attitudes toward their own behavior. Awareness of the legal consequences of certain actions contributes to the development of self-control and responsibility for decisions made. In this sense, legal education shapes not only knowledge of the law, but also an inner willingness to follow established rules in everyday life.

The personal responsibility of citizens is a necessary condition for the stable development of a democratic society. It manifests itself in the ability of individuals to balance their own interests with those of other members of society and to act in accordance with legal norms. Legal education provides the basis for such awareness, as it contributes to the formation of ideas about the limits of acceptable behavior and the importance of compliance with the law.

The importance of legal education for society also lies in maintaining trust in legal institutions. Citizens who have legal knowledge are better able to navigate the mechanisms of legal regulation and use them to protect their own interests, which contributes to raising the level of legal culture and strengthening interaction between society and the state.

In combination with quality education, legal education contributes to the formation of an active civic position based on awareness of rights, duties, and responsibilities. This approach provides conditions for the sustainable development of a society in which the law plays the role of a regulator of social relations, and education is a mechanism for transmitting legal values and norms between generations.

Thus, legal education occupies an important place in the system of quality education and the formation of democratic values. It ensures the acquisition of legal knowledge, promotes the development of legal awareness, and creates the basis for the observance of human rights and freedoms. The potential of legal education can be realized through the combined efforts of educational institutions, government agencies, and citizens themselves, who recognize the importance of legal knowledge for the development of a democratic society.

References:

President of Ukraine (2001). *On the National Program of Legal Education of the Population* (Decree No. 992/2001). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/992/2001.

President of Ukraine (2008). *On the All-Ukrainian Law Week* (Decree No. 1149/2008). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1149/2008.

RYABOVOL, L. (2017). Legal education of the population of Ukraine: A systemic view. *Scientific Notes of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Law Series, 1,* 49–55. http://nbuv.gov.ua/UJRN/snslnnp_2017_1_10.

United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981.

META-SUBJECT APPROACH AS A WAY OF IMPLEMENTING TEACHING ENGLISH USING CLIL TECHNOLOGY

Natalia Gostishcheva, Tetiana Kharchenko
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine

Modern education model is aimed not only at mastering a certain amount of knowledge but is oriented on the formation of universal competencies, the experience of independent activity and personal responsibility of students, the development of the personality, its cognitive and creative abilities. It is observed that youth have difficulties in analyzing information, performing integrative tasks, defining a problem and solving it. It turns out to be difficult for students to act in non-standard or unexpected situations, especially in those where the application of knowledge from several areas is required and, as a result, they lack mental reflection skills. One of the ways to solve this problem is to use a meta-subject approach.

The meta-subject approach is based on the transition from the existing practice of splitting knowledge into academic subjects by realizing learning activities within them to a holistic figurative perception of the world. Meta-subject activity is supposed to be performed beyond the subject connecting it with life situations and forming socio-cultural skills (soft skills). From the educational point of view, "a meta-subject model is a pedagogical approach that transcends traditional subject boundaries by integrating knowledge and skills

from multiple disciplines. It promotes a holistic understanding of complex issues and promotes critical thinking, problem-solving, and creativity" (Vasilev, 2024). The results of meta-subject educational activities are applied both within the educational process and in solving problems in real life situations; they are mastered on the basis of either one or several academic subjects. The principles of meta-activity are successfully implemented in CLIL technology.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is the study of all or several subjects of the educational program in English (or another foreign language), in particular Psychology, Pedagogy, Information and Communication Technologies, some specialized disciplines of students of non-language specialties, etc. The term CLIL was introduced by David Marsh, a researcher in the field of multilingual education, a lecturer at the University of Jyväskylä in Finland in 1994. D. Marsh notes that CLIL refers to situations when subjects or parts of subjects are taught in a foreign language with dual goals, namely: studying the content and simultaneously studying a foreign language (Marsh et al., 2001).

From the point of view of the methodology of teaching a foreign language, CLIL technology contributes to the improvement of listening and reading (as a source of information), speaking and writing (as forms of reproduction of the information received). As for lexical and grammatical skills, more attention is required for the acquisition of topical vocabulary, which is ensured by performing a series of lexical exercises, during which grammar is also practiced in parallel. Thus, a lesson organized using CLIL technology considers content and language equally.

Implementing a CLIL technology into the English classroom, the teacher should take into account how CLIL works as it is outlined by British Council:

- The basis of CLIL is that content subjects are taught and learnt in a language which is not the mother tongue of the learners.
- Knowledge of the language becomes the means of learning content.
- Language is integrated into the broad curriculum.
- Learning is improved through increased motivation and the study of natural language seen in context. When learners are interested in a topic, they are motivated to acquire language to communicate.
- CLIL is based on language acquisition rather than enforced learning.
- Language is seen in real-life situations in which students can acquire the language. This is natural language development which builds on other forms of learning.

- CLIL is long-term learning. Students become academically proficient in English after 5-7 years in a good bilingual programme.

- Fluency is more important than accuracy and errors are a natural part of language learning. Learners develop fluency in English by using English to communicate for a variety of purposes.

- Reading is the essential skill (*British Council*, 2018).

The expected results of learning a foreign language with elements of CLIL technology are not only the skills of mastering a foreign language and acquiring knowledge in other disciplines, but also the formation of a wider range of skills that contribute to personal development, professional development, and socio-cultural adaptation, namely:

- skills to process information (analysis, synthesis, interpretation, evaluation, argumentation);

- regulatory skills (asking questions, formulating hypotheses, defining goals, planning, choosing a course of action, controlling, analyzing, and correcting one's activities);

- the main qualities of thinking (dialectics, flexibility, etc.).

- theoretical thinking skills (definition of concepts, systematization, classification, proof, generalization);

- critical thinking skills (working with facts: comparison, ability to distinguish between unreliable information, finding logical inconsistencies, determining ambiguity, etc.);

- creative thinking skills (identifying problems in standard situations, finding an alternative solution, combining traditional and new ways of doing things);

Thus, with the correct implementation of the technology of Content-Language Integrated Learning (CLIL), the teacher, relying on meta-subject educational activities, significantly increases the motivation of students to learn a foreign language, develops and improves linguistic and communicative competences, teaches them to consciously and freely use a foreign language in everyday communication, and forms critical thinking skills. CLIL technology is based on meta-subject approach and means attaining knowledge in any subject through foreign language with the purposes of improving both. Learning according to this method contributes to the formation of a wide range of students' competencies, including soft skills. In addition, the learning process using this technology is understood not only as the acquisition of a system of knowledge, skills and abilities that constitute the basis of the student's competencies, but also as a process of personality development, the acquiring of spiritual, moral and social experience. In these conditions, the perspectives of training

a future teacher who owns modern teaching technologies and is creative, qualified and competitive becomes of particular importance.

References:

British Council (2018). *Content and language integrated learning (CLIL).* https://www.teachingenglish.org.uk/content-and-language-integrated-learning-clil.

MARSH, D., MALJERS, A., & HARTIALA, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL classrooms.* University of Jyväskylä. https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Publications/clilprofiling.pdf.

VASILEV, I. (2024). The meta-subject model: A holistic framework overcoming the limitations of subject-based learning with an example in TVET. *International Journal of Current Science Research and Review, 7* (10), 8077-8090. https://doi.org/10.47191/ijcsrr/V7-i10-69.

MAIN CHARACTERISTICS OF THE DANISH SYSTEM OF QUALITY ASSURANCE IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Rodion Kolyshko
Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The Danish system of Vocational Education and Training (VET) is internationally recognised for its strong integration of social partnership, evidence-based governance, and alignment with European quality assurance frameworks. Over the past two decades, Denmark has systematically modernised its VET quality architecture by combining national legislation, institutional autonomy, performance-based monitoring, and European instruments such as the Common Quality Assurance Framework (CQAF) and the European Quality Assurance Reference Framework for VET (EQAVET). This multi-layered model ensures transparency,

accountability, and continuous improvement across all levels of the system (*Cedefop*, 2019; *European Parliament and Council of the European Union*, 2009).

One of the main characteristics of the quality assurance in Danish VET is a robust legal framework. The *Vocational Training Act* defines the structure of VET programmes, the dual training model, and the responsibilities of providers and enterprises. The *Act on Institutions of Vocational Education and Training* establishes VET colleges as self-governing institutions with mandatory internal quality assurance systems and governing boards that include employer and employee representatives. The *Act on Employers' Reimbursement Fund (AUB)* ensures financial sustainability of apprenticeships by compensating enterprises for training-related costs, thereby reinforcing employer engagement in quality processes (*Ministry of Children and Education*, 2022).

Institutionally, the Danish Evaluation Institute (EVA) plays a central role in external quality assurance. EVA conducts thematic evaluations, system-level analyses, and targeted reviews of providers whose performance indicators deviate from national benchmarks (*EVA – Danish Evaluation Institute*, 2021). This creates a coherent system where legislation, institutional autonomy, and external oversight interact to maintain high standards.

The Danish National Qualifications Framework for Lifelong Learning (NQF), adopted in 2009, provides a unified structure for all qualifications across the education system. Fully aligned with the European Qualifications Framework (EQF), the NQF defines eight levels based on learning outcomes expressed in terms of knowledge, skills, and competences (*Ministry of Higher Education and Science*, 2025).

In VET, the learning-outcomes approach ensures that curricula, assessment, and certification reflect occupational standards and labour-market needs. It also supports Recognition of Prior Learning (RPL), particularly in adult VET programmes (EUV), where learners' previous experience can shorten individual learning pathways. The NQF thus enhances transparency, comparability, and mobility within Denmark and across Europe (*Eurydice*, 2025).

Denmark was among the early adopters of European quality assurance instruments. The Common Quality Assurance Framework (CQAF), introduced in 2004, provided the initial structure for systematic quality development through the PDCA cycle, stakeholder involvement, and shared indicators such as completion rates, employment outcomes, and learner satisfaction (*European Commission*, 2004).

In 2009, the adoption of EQAVET strengthened this foundation by formalising a European reference framework for quality assurance in VET. EQAVET introduced

a coherent set of descriptors and indicators applicable at both system and provider levels, reinforcing evidence-based monitoring and continuous improvement (*European Parliament and Council of the European Union*, 2009). Denmark integrated EQAVET principles into national legislation and institutional practice, ensuring alignment between European standards and domestic quality assurance mechanisms (*Cedefop*, 2019).

The Danish VET system relies on a comprehensive set of performance indicators to monitor effectiveness and guide policy interventions. These indicators include programme completion rates, employment outcomes within 6-12 months after graduation, transition to higher education, and inclusion metrics for learners with special needs (*European Commission*, 2020). Data are collected through national registers that track educational trajectories and labour-market participation, enabling the Ministry and EVA to produce comparative dashboards for institutions and occupational programmes.

When performance indicators fall below national thresholds, targeted interventions are initiated. EVA conducts thematic evaluations or provider-specific reviews, and institutions are required to develop corrective action plans with measurable KPIs. This model ensures accountability while supporting providers in improving their performance.

Danish VET colleges operate under a mandatory internal quality assurance framework based on the PDCA cycle. Providers develop documented policies and procedures for programme evaluation, risk assessment, and continuous improvement. Annual quality reports summarise performance, stakeholder feedback, and planned improvements, ensuring transparency and public accountability (*EVA – Danish Evaluation Institute*, 2021).

Stakeholder involvement is a defining feature of internal quality assurance. Students, employers, and workplace mentors participate in surveys, consultations, and local training committees. This ensures that programme content, assessment practices, and workplace training remain relevant and aligned with occupational standards.

Work-based learning quality is safeguarded through standardised apprenticeship contracts, joint assessment of learner progress by schools and enterprises, and monitoring of workplace tasks to ensure their relevance and adequacy (*European Commission*, 2020).

Social partnership is a cornerstone of Danish VET governance. National trade committees, composed of employer and employee organisations, are responsible for developing and updating occupational standards, defining learning outcomes, and ensuring that programmes reflect technological and labour-market developments, including green and digital transitions (*Cedefop*, 2019).

At the local level, training committees facilitate cooperation between VET institutions and regional employers. They test innovations, validate new tools and production methods, and advise on curriculum adjustments. This multi-level partnership model ensures that quality assurance is deeply embedded in labour-market needs.

Digitalisation has become an integral part of quality assurance in Danish VET. Electronic learning platforms and digital student records enable real-time monitoring of attendance, module progression, workplace tasks, and competence assessments. Learning analytics tools identify early signs of dropout risk and support targeted mentoring interventions (*EVA – Danish Evaluation Institute*, 2021).

During and after the COVID-19 pandemic, Denmark expanded hybrid learning formats and introduced remote assessment methods with video verification and academic integrity safeguards. These innovations strengthened the resilience and continuity of quality assurance processes.

The Danish system of quality assurance in VET is characterised by a sophisticated interplay between national legislation, institutional autonomy, social partnership, data-driven governance, and alignment with European frameworks. The integration of NQF, CQAF, and EQAVET has created a coherent architecture that supports transparency, mobility, and continuous improvement. Denmark's experience demonstrates how a well-designed quality assurance system can enhance the relevance, effectiveness, and international comparability of vocational education and training.

References:

Cedefop (2019). European quality assurance in vocational education and training (EQAVET): Implementation report. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4175.

Eurydice (2025). *National qualifications framework – Denmark.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/national-qualifications-framework.

European Commission (2004). *Common quality assurance framework (CQAF).* https://www.cedefop.europa.eu/files/qualityassuranceframework_en.pdf.

European Commission (2020). Vocational education and training in Europe: Denmark country report. https://ec.europa.eu/education.

European Parliament and Council of the European Union (2009). Recommendation on the establishment of a European quality assurance reference framework

for vocational education and training (EQAVET). Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2009:155:TOC.

EVA – Danish Evaluation Institute (2021). Quality assurance practices in Danish VET providers. https://eva.dk.

Ministry of Children and Education (2022). Quality and governance in Danish VET. https://eng.uvm.dk.

Ministry of Higher Education and Science (2025). Qualifications framework for lifelong learning. https://ufm.dk/en/education/recognition-and-transparency/transparency-tools/qualifications-frameworks.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MEDICAL PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF HIGHER MEDICAL EDUCATION

Ryslana Konoshchuk, Vira Chornous
Municipal Institution of Higher Education
"Rivne Medical Academy"
Rivne, Ukraine

The formation of professional competence of future medical professionals is based on motives, needs and social demands that regulate behavior and the choice of value orientations by such specialists. The foundation of the professional orientation of a future medical worker, on the one hand, is an interest in the profession, which is reflected in attitudes towards colleagues, patients and the administration of the medical institution where professional activity will be carried out; on the other hand, it includes the specificity of medical practice and the desire for self-education and self-improvement. Taking these principles of professional competence formation into account, medical professionals will be able to provide high-quality medical services in the course of their professional activity.

The integration of higher medical education involves the active implementation of international standards and the adaptation of educational programmers to the needs

of modern medicine. This includes new teaching technologies, international cooperation, and exchange of experience and the integration of medical research with the real needs of society. One of the main tasks of higher medical educational institutions is the training of highly qualified specialists capable of effectively solving medical problems that arise in the context of rapidly changing medical practice.

Analysis of research and publications shows that scholars and practicing physicians have repeatedly addressed the issue of professional training of future medical workers, attempting to identify the main ways to improve the effectiveness of professional development of the individual (Lazoryshynets et al., 2008). Specialists agree that the problem of professional development of personality should be comsidered in two aspects: as continuous personal education aimed at comprehensive development; as professional education, the basis of which is the training of future specialists in the medical field, capable of high quality practical activities to save people's health and prevent possible diseases.

I. Radziievska (Radziievska, 2012) emphasizes that the professional competence of students as future medical practitioners is an integrative characteristic of personality, which represents a set of competencies in professional activity and enables a future physician, as an individual, to become a highly qualified specialist. The researcher also states that the professional competence of future specialists in medical fields is formed on the basis of practical activity, since highly qualified professionals must possess practical skills and abilities.

I. Dubovetska (Dubovetska, 2020), studying the peculiarities of the formation of professional competence of a student as a future medical practitioner, emphasizes that the basic qualities in this process should include a particularly high work culture, a high level of responsibility, readiness for communication, readiness for professional and personal development and readiness for social adaptation.

The purpose of this study is to analyze the process of developing professional competence of future medical workers in the context of the integration of higher medical education. In particular, the research is aimed at studying the main factors that influence the training of medical personnel and identifying ways to improve the educational process with regard to international standards and modern medical technologies.

The National system of training medical professionals is focused on enabling future specialists to acquire a system of knowledge, meet external requirements and master specific skills and abilities. In addition to an adequate level of theoretical training, the main tool

of a modern physician's professional activity should be their own personality: moral values, worldview and beliefs and self-esteem.

According to O. Savchenko "the formation of professional competence in higher medical education should be viewed as a process of acquiring stable, integrated and systematized knowledge in natural sciences, humanities, fundamental and clinical disciplines; the ability to apply them in new, non-standard situations, the development of personal qualities and professionally important traits which will ensure the personal development of the future doctor" (Savchenko, 2010).

The structural components of professional competence of future medical professionals include all the knowledge, skills and abilities acquired during theoretical learning and practical activity:

- knowledge – formed during the theoretical learning stage, what the student knows and remembers;
- abilities – formed during the study of professional subjects, what the student can do, if necessary, perform;
- skills – formed during practical training, these are well practiced abilities that have been automated (Krytska, 2017).

The components of professional competence of a future specialist were identified, taking into account state and industry standards of medical education: the requirements for graduates of higher medical educational institutions; the requirements for employees of the healthcare system, the requirements for graduates of higher medical educational institutions in other countries around the world.

One of the important aspects of integrating higher medical education is the implementation of international standards and practices. This not only enhances the qualification level of future medical professionals but also ensures the mobility of specialists, providing them the opportunity to work in different countries (Willison, 2009). The integration of higher medical education also involves the introduction of the latest information technologies into the educational process, which ensures more effective and intuitive learning. Open online courses, distance learning and innovative methods give students the opportunity to acquire knowledge at a convenient time from any location (Allen, 2012).

In the context of integrating higher medical education, collaboration with practical medical institutions is particularly important, as it provides students with the opportunity to gain hand-on-experience. Internships and clinical practice in clinic, hospitals and medical

centers allow students to acquire essential professional skills that can't be obtained in the classrooms. Working alongside experienced medical professionals gives students the chance to observe real medical cases, draw conclusions, and actively apply the knowledge they have gained in practice. This creates a foundation for the development of professional competence at all stages of education, which is necessary condition for training highly qualified specialists.

In the process of forming professional competence, special attention should be given to the orientation of the future medical professional's personality – the motives, needs and societal demands that regulate behavior and the choice of value orientations. The foundation of professional orientation lies in the future medical professional's interest in the chosen profession, which is reflected in their attitude towards colleagues, patients, the administration of the medical institution, medical practice as a whole, and their desire for self-education and self-improvement among others. Only under such conditions can it be asserted that professional competence will be formed at an appropriate level, enabling the medical professional to provide high quality medical services.

Conclusion. The integration of higher medical education into the modern world is an important step in the development of professional competence for future medical professionals. This process involves the active implementation of the latest teaching technologies, collaboration with international organizations and practical medical institutions, which helps create the conditions for the high quality preparation of future medical workers capable of working effectively in a rapidly changing medical practice. As a result future medical professionals acquire not only theoretical knowledge but also practical skills that are essential for providing quality medical care for patients.

References:

ALLEN, A. K. (2012). *Research skills for medical students.* SAGE Publications.

DUBKOVETSKA, I. (2020). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti maibutnikh medychnykh pratsivnykiv v umovakh yevrointehruvannia. *Osvitni obrii, 1* (50), 154-159.

KRYTSKA, H. A., KRYTSKYI, I. O., & ZAHRYCHUK, H. YA. (2017). Perspektyvy ta trudnoshchi efektyvnoho vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii dlia zabezpechennia profesiinoi pidhotovky studentiv-medykiv pry vyvchenni klinichnykh dystsyplin. *Medychna osvita, 2* (74), 33-36.

LAZORYSHYNETS, V. V., BANCHUK, M. V., VOLOSOVETS, O. P., et al. (2008). Vyshcha medychna osvita Ukrainy na suchasnomu etapi. *Problemy suchasnoi medychnoi nauky ta osvity,* 2, 5-10.

RADZIIEVSKA, I., & DZHULAI, O. (2012). Kompleksnyi pidkhid do formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh medychnykh fakhivtsiv. *Visnyk Cherkaskoho universytetu, 19,* 76-81.

SAVCHENKO, O. P. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii vyshchii shkoli. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku, 3,* 10-18.

WILLISON, J. (2009). *A handbook for research skills development and assessment in the curriculum.*

INDIVIDUAL EDUCATIONAL NEEDS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PERSONALIZED LEARNING

Oksana Kovalova
Institute of Gifted Child
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Education is considered a key factor in ensuring the sustainable development of society. In accordance with the United Nations Sustainable Development Goals, providing inclusive and equitable quality education for all (Goal 4) is a necessary condition for human progress (*United Nations,* 2023). In this context, personalized learning emerges not as a "technological trend" but as a strategic approach to improving the quality of education – one that enables aligning the goals and content of learning with each student's actual capabilities, resources, and needs. International framework documents (UNESCO Education 2030, analytical and conceptual materials from the OECD) emphasize the need for educational models that support the progress of every student, considering the diversity of starting opportunities and learning contexts (*OECD*, 2006; *UNESCO*, 2015). At the same time, the practical implementation of personalization requires a theoretically clear answer to the question: what exactly is subject

to personalization, and on what basis does a teacher make decisions regarding an individual learning trajectory. Central to this is the concept of a student's individual educational needs (IEN)-a concept that, in Ukrainian discourse, is often used intuitively without sufficient conceptualization.

The article aims to propose a coherent pedagogical-psychological understanding of students' individual educational needs, outline their structure, possible levels of manifestation, and indicators relevant to the construction of a personalized learning model.

In pedagogy and psychology, the term "needs" is traditionally associated with internal states that motivate activity, define its direction, and shape the choice of modes of action. In the educational context, "needs" should be distinguished from: interests (stable orientations toward particular content or types of activity); abilities (psychological prerequisites for success in a given activity); educational deficits (gaps in knowledge or skills); and educational demands (conscious formulations of "what I want / what I need"). The concept of "individual educational needs" has been actively studied in pedagogy, psychology, and special education with notable contributions from H. Kostiuk among others, who laid the theoretical foundations of the individual approach to learning, emphasizing the age-related and psychological characteristics of students, and S. Kirk, who introduced the term "learning disability" and developed a classification system for children with special needs.

Unlike the narrow understanding of IEN as "special support needs," the contemporary vision of personalized learning calls for a broader interpretation: needs arise in every student because of a unique combination of abilities, motivation, prior experience, context, and learning goals (*OECD*, 2006). In this context, individual educational needs may be appropriately defined as a dynamic system of each student's unique requirements for the content, conditions, and methods of learning necessary for the fullest realization of their potential. This definition maintains a balance between the psychological core (motivation, self-regulation, the experience of difficulty and success) and pedagogical implementation (organization of the learning environment, tasks, support, and feedback). The dynamic nature of individual educational needs stems from the fact that they may change over the course of an academic year, during transitions between levels of education, in connection with psychophysiological maturation, and under the influence of pedagogical interventions. Therefore, in the context of personalization, individual educational needs should be regarded as an "evolving profile" rather than a fixed characteristic of a student established once and for all.

In international strategic documents, personalization unfolds as a response to the growing complexity of educational systems and the increasing role of student agency. The OECD report Personalising Education emphasizes that the driving force behind personalization is the recognition that universal models fail to account for the diversity of student trajectories and resources (*OECD*, 2006). Subsequent OECD frameworks (Learning Compass 2030) emphasize student agency and co-agency – the shared responsibility of students, teachers, parents, and the community for shaping the learning trajectory (*OECD*, 2019). This implies that individual needs cannot be reduced merely to "diagnosing abilities"; they manifest as an interaction between personal characteristics and the opportunities afforded by the environment.

UNESCO, within the framework of Education 2030 (the Incheon Declaration and Framework for Action), reinforces this logic by requiring the provision of quality education for all and support for the progress of every learner, recognizing the multiplicity of educational contexts (*UNESCO*, 2015). The European Digital Education Action Plan (2021-2027) further highlights the potential of technology in enabling flexible, personalized learning trajectories and access to quality content (*European Commission*, 2020). Taken together, these frameworks effectively raise the question: what specific needs must be taken into account so that personalization does not reduce to a superficial "adjustment of pace" or the provision of "different task variations."

In the Ukrainian context, an important methodological foundation may be found in the ideas of child-centrism (as a value framework) and contemporary approaches to science education, which emphasize the significance of individual trajectories in the development of interests, inquiry skills, and learning autonomy (Kovalova et al., 2025).

For the purposes of personalization, it is appropriate to consider IEN as a multi-component structure, with each component having pedagogical "points of influence." At the outset of the study, it is also necessary to outline indicators, which should be formulated as theoretical markers that may subsequently be operationalized (transformed into measurable items for observation tools, surveys, or work analysis). We propose the following integrative model in Table 1.

For pedagogical practice, it is useful to distinguish between the levels at which IEN manifests and may be "read":

1). The declarative level (self-report), when a student verbalizes: "I find this difficult," "I am not interested," "I want more practice," "I understand better through examples." This

is an important but not always reliable level, as it depends on the capacity for reflection, a culture of self-assessment, and trust.

Table 1. The Structure of Students' Individual Educational Needs in the Context of Personalized Learning

№	Component name	Component description	Indicators
1.	Cognitive-Content	Encompasses needs related to the manner of processing information, deep understanding, intellectual load, and the pace of acquisition. At the school level, this manifests as a need for a different pace, visualization, additional scaffolding, increased complexity, or, conversely, the step-by-step introduction of content.	Imbalance between oral comprehension and written performance; dependence of achievement on the type of information presentation; need for scaffolding, diagrams, or step-by-step sequencing.
2.	Motivational-Value	Encompasses needs related to meaning, autonomy, attainability of goals, and recognition of progress. Without this dimension, personalization easily reduces to a purely "technical" adaptation of tasks. In international frameworks (OECD Learning Compass 2030), the motivational dimension is supported by the idea of student agency and their participation in goal and learning method choice.	Decreased initiative in the absence of choice; need for a short feedback cycle; preference for practice-oriented tasks as a condition for engagement.
3.	Emotional-Volitional	Describes needs related to emotional safety, support in the face of errors, overcoming assessment anxiety, and resilience in long-term projects. In crisis contexts (war, displacement, loss), this component becomes one of the most critical, as it determines the student's ability to engage in activity and maintain a learning stance.	Avoidance of assessment situations; sharp instability in work capacity; need for a "safe" format for making errors (drafts, repetition, alternative demonstration of results).
4.	Regulatory-Metacognitive	Reflects needs related to the development of self-regulation: planning, goal setting, monitoring, and correction of one's own learning. It is this component that makes personalization sustainable: the student gradually acquires tools to manage their own learning, while the teacher shifts from "adjustment" to "developing autonomy."	Difficulties with goal setting and planning; need for external structure (checklists, micro-steps); limited capacity for self-assessment without a reference point.
5.	Social-Communicative	Encompasses needs related to interaction: the format of group work, communication support, team roles, and feedback from adults. In personalization policies, it is increasingly recognized that an individual trajectory does not imply isolation – on the contrary, personalization presupposes an optimal configuration of collaboration and support.	Sharp increase or decrease in productivity during group work; the need for clearly defined roles within a team; the need for an individual support channel with the teacher.
6.	Environmental-Organizational	Encompasses needs related to the physical conditions of learning and the organization of space and schedule: lighting, noise, temperature, workstation ergonomics, sensory load, accessibility of materials and technical resources, occupational hygiene, and break schedules.	Manifests as sharp fluctuations in performance, fatigue, or behavioural responses when the environment changes, and decreases with the introduction of simple adaptations.

2). The behavioral level (learning patterns). This manifests in the way tasks are completed: whether the student plans their work, how they respond to errors, how they switch between activities, whether they complete tasks, and how they interact in a group.

3). The outcomes level (achievement and progress profile). This refers not only to "grades" but to the consistency of progress, typical errors, the ability to transfer knowledge, the quality of reasoning, and the depth of understanding.

4). The contextual level (conditions). Needs are often "activated" or intensified by context: changes in the learning environment, resource shortages, family circumstances, changes in the language of instruction, or frequent interruptions. This level aligns particularly well with the international logic of Education 2030, which recognizes the multiplicity of educational contexts and the need for flexible solutions (*UNESCO*, 2015).

Thus, students' individual educational needs should be regarded as a multidimensional phenomenon at the intersection of psychological characteristics and pedagogically organized learning conditions. The theoretically grounded structure of IEN (cognitive-content, motivational-value, emotional-volitional, regulatory-metacognitive, social-communicative and environmental-organizational) makes it possible to avoid reducing personalization to mere "pace adjustment" or the provision of "individual tasks." The proposed indicators may serve as an initial framework for subsequent research stages: the development of assessment criteria, student typologies, and a personalized learning model. The distinction between levels of need manifestation (declarative, behavioral, outcomes-based, and contextual) provides a foundation for further operationalization and the construction of data collection instruments. In a broader sense, theoretical clarity regarding IEN supports contemporary international strategic frameworks – such as Education 2030 and the OECD Learning Compass 2030 – in their vision of a sustainable, flexible, and learner-centered education that ensures the progress of every student in the face of change.

References:

European Commission (2020). *Digital education action plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age* (COM/2020/624 final). https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf.

KOVALOVA, O. A., BABIICHUK, S. M., & BURLAIENKO, T. I. (2025). *Naukova osvita: retrospektyva, suchasnist ta perspektyva* [Scientific education: Retrospective, present, and prospects]. Institute of Gifted Child of the NAES of Ukraine. https://doi.org/10.63437/978-617-7734-60-3-2025-126.

OECD (2006). *Personalising education.* OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2006/02/personalising-education_g1gh6823/9789264036604-en.pdf.

OECD (2019). *OECD learning compass 2030: Concept note.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf.

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.

United Nations (2023). *Sustainable development goal 4: Quality education.* https://suriname.un.org/en/sdgs/4.

DIGITALIZATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE

Oksana Kravets
Uzhhorod National University
Uzhhorod, Ukraine

Digitalization is the defining characteristic of the current stage of global economic and social development. Higher education, as one of the most important forms of human activity, cannot remain aloof from this process, which embodies the main trends of digitalization. The latter is based on the digital presentation of information, which, on the scale of the world's economic and social life, increases economic efficiency and improves the quality of life.

The issue of digitalization is quite new in science. First of all, this concept is associated with the creation in Ukraine at the end of 2019 of the Ministry of Digital Transformation as a central executive body responsible for the formation and implementation of state policy in the field of digitalization, open data, national electronic information resources, interoperability – interaction of network systems based on unified interfaces or protocols,

implementation of electronic services and development of digital literacy of citizens (*Digitalization*, 2023).

Information technologies are an integral part of the modern world; they largely determine humanity's future economic and social development. In these conditions, the education system also requires revolutionary changes. Hence, we can say that the relevance of this issue lies in the modern educational environment, because high-quality teaching of disciplines cannot be carried out without the use of computer technologies (Berbeniuk, & Berbeniuk, 2019).

Digitalization is a general term for the digital transformation of society and the economy. It describes the transition from the industrial era and analog technologies to the era of knowledge and creativity, characterized by digital technologies and innovations in digital business (*Digitalization*, 2023); "digitalization" is viewed by scholars as the transformation of information into digital form, as well as a comprehensive solution of managerial, infrastructural, cultural and behavioral nature (Havrilova, & Topolnyk, 2017).

Digital technologies in the modern world are not only a technical means of learning, but also an environment that opens new opportunities for learning at any time and place, enabling the design of individual educational trajectories and moving from simple consumption of electronic resources to their creation. The digital environment requires a different mentality, a different perception of the world picture, completely different approaches and forms of work with students. A teacher becomes not only a carrier of the knowledge he shares, but also a guide in the digital world, which is why it is important for him to have digital competence at a sufficiently high level (Barvynska, 2022).

I. Martynova notes that work is constantly underway to improve digital technologies. In particular, the Ministry of Education of Ukraine has agreed with Microsoft Ukraine LLC on the free use of Microsoft Teams for Education teamwork centers for setting up online classes, which allows using a wide range of opportunities, for example, organizing online lessons with the ability to view them at any time, creating virtual classrooms; creating closed chat rooms for communication; organizing video conferences with up to 300 participants (Martynova, 2020).

Digitalization primarily involves transforming significant information into digital form to enable its effective use across various areas of human activity and to create new communicative and cognitive opportunities. Global digitalization forms a new type of culture of modern society – digital culture, which requires modernization and development of the vocational education system in the direction of readiness for adequate use

of the opportunities of technological innovations and the formation of relevant professionally significant qualities. Digitalization, in our opinion, should be treated as a trend of effective global development only if it is accompanied by the effective use of its results. The most important task of modern science is to identify the positive aspects of this phenomenon, which are not as obvious as they seem at first glance (Demianchuk, & Bodnaruk, 2022).

Digitalization of education is the introduction of the latest information technologies into the educational process with the aim of developing 21st century skills in young people and maximizing their use for educational purposes (Ivanenko et al., 2023).

The use of "digital" technologies in education today is one of the most important and sustainable trends in the development of the global educational process. The need for digitalization of the educational sector is stated in a number of regulatory and legal documents. In particular, the Law of Ukraine "On Education" defines the information and communication component as one of the basic competencies (*On Education*, 2023).

In our opinion, higher education institutions of Ukraine should have the following tasks regarding digitalization:

1. Active implementation and use of information technologies in the educational process.

2. Ensuring increased motivation of teachers and students for active professional use of information technologies.

3. Ensuring mastery and advanced training of teaching staff of higher education institutions in the use of digital technologies in educational activities.

4. Providing professional information and consulting services on the use of digital technologies.

5. Providing a permanent and continuous opportunity for teachers, together with students, to use information resources and have free access to them.

6. Creating innovative learning and teaching conditions through the introduction of digital technologies into the educational process.

A. Kulichenko and Y. Polyezhayev emphasize that in the era of digitalization, when all the necessary information is available on a smartphone and computer, students are no longer interested in the traditional presentation of educational material in the form of regular lectures and practical classes. Therefore, the opportunity to turn smartphones and PCs into assistants as part of student-oriented models of organizing the educational process continues to become increasingly relevant (Kulichenko, & Polyezhayev, 2020).

In linguistic didactics, the terms Computer Assisted Language Instruction (CALI) and later Computer-Assisted Language Learning (CALL) (computer-assisted foreign language teaching, "computer-assisted linguistic didactics") emerged with the introduction of computers into foreign language teaching. However, this concept does not fully include the arsenal of modern technologies. With the advent of interactive websites and mobile applications in education, terms such as Electronic Learning (e-learning) and Mobile Learning (m-learning) began to be used. Therefore, at present, the term Technology-Assisted Foreign Language Learning (TAFLL) is considered the most acceptable, as it accurately reflects the use of a wide range of information and communication technologies in the practice of foreign language education (Frydryk, 2023).

The development of foreign-language communicative competence through digital technologies aligns with the most important methodological principles of foreign-language teaching. For successful implementation, several material factors are necessary at once: gadgets (computers, tablets, laptops or smartphones), continuous access to the Internet (both in class and at home). In the absence of at least one of these factors, teaching English with digital technologies loses its meaning, since their application becomes impossible (Barvynska, 2022).

The characteristic features of mobile applications are their multimedia and hypertextual nature, which accelerate and enhance the process of learning a foreign language and help develop stable speech patterns, communication skills, and English grammar. Mobile dictionaries, in addition to transcription and grammatical articles, perform the function of voicing and recognizing voice input of lexical units. Thus, mobile technologies (or mobile applications) enable the best organization of both autonomous or independent learning and learning in groups, with well-developed training courses in mobile formats; they also increase motivation through the use of familiar technical means (Riabukha et al., 2020).

We consider that among mobile interactive services, it is worth mentioning: universal (Duolingo, Lingualeo, Busuu, Lingvist, etc.); for the formation and development of lexical skills (Easy ten, Upmind, Memrise, Quizlet, etc.); for improving grammatical skills (English Phrasal Verbs, Filp and Learn, Color Verbs, etc.); for the formation of foreign language communication skills (Urban Dictionary, Genius, Smigin Travel, etc.); news services (BBC News, CNN News, etc.); mobile dictionaries (ABBYY Lingvo Dictionaries, SlovoEd, Multitran, etc.); automatic translators (Word Lens, Google Translate, iTranslate, etc.).

In order to implement an attempt at an objective analysis of the digitalization of the education sector, a number of problems and prospects for the development

of digitalization in the domestic higher education system have been identified. Among the arguments “for” the digital revolution, we highlight a radical change in the labor market, the emergence of new competencies, improved cooperation, increased responsibility of students, their ability to make independent decisions; transformation of educational processes, increased role of students in searching for information and solving problems, development of communication skills and creative potential; economic efficiency, absence of temporal and geographical boundaries, possibility of individualization, optimization of the teacher’s work. However, the identified arguments should not be interpreted so unambiguously. The risks of digitalization for society include the dehumanization of educational and, more broadly, all other social relations, the possible deepening of the crisis of people’s intellectual culture and their ability to be creative, and the growth of pragmatism and individualism based on the values of personal comfort and selfish consumption. The immediate prospects for the development of digitalization in the domestic education system include three key areas: first, equipping educational institutions with high-quality software that provides access to educational resources; second, introducing information (distance) technologies that provide for indirect interaction between students and teachers; and third, online learning (e-learning), which allows organizing educational activities and online interaction between students and teachers. Of course, the development of digitalization will change the requirements for students and stimulate the formation of new organizational educational structures (Demianchuk, & Bodnaruk, 2022).

Digitalization makes the educational process more personalized, accessible, and flexible. This study confirms the relevance of digitalization in the educational space. In particular, it explores ways to more effectively implement digitalization as a set of tools for optimizing and personalizing learning, as well as automating routine educational processes (Ivanenko et al., 2023).

Education today is undergoing enormous changes as new technologies are integrated into the educational process. Digitalization of higher education is an objective and integral process that reflects the broader development toward a digital society. Modern research indicates the diverse impact of digital technologies on higher education institutions. However, it is undeniable that digitalization plays an important role in the study of foreign languages, particularly English. However, it is always worth considering the risks of innovation and combining traditional means with the latest ones when mastering a foreign language.

References:

BARVYNSKA, O. O. (2022). *Vprovadzhennia tsyfrovykh tekhnolohii dlia aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti zdobuvachiv osvity na urokakh anhliiskoi movy u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity (z dosvidu roboty)* [Implementation of digital technologies to activate the cognitive activity of education seekers in English language classes in professional (vocational and technical) education institutions (from work experience)]. https://naurok.com.ua/vprovadzhennya-cifrovih-tehnologiy-dlya-aktivizaci-piznavalno-diyalnosti-zdobuvachiv-osviti-na-urokah-angliysko-movi-u-zakladah-profesiyno-tehnichno-osviti-274126.html.

BERBENIUK, I., & BERBENIUK, I. (2019). *Didzhytalizatsiia osvity – kompetentsii XXI stolittia* [Digitalization of education – competencies of the 21st century]. Vseosvita. https://vseosvita.ua/library/didzitalizacia-osvitikompetencii-hhi-stolitta-172970.html.

HAVRILOVA, L. H., & TOPOLNYK, YA. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvitni fenomeny [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 5* (61), 1-14.

DEMIANCHUK, M., & BODNARUK, I. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity yak vektor pidhotovky fakhivtsiv XXI stolittia [Digitalization of education as a vector of training of specialists in the XXI century]. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics, 1* (4). https://bibliotekanauki.pl/articles/16647663.pdf.

Digitalization (2023). The complete guide. What is digitalization? Definition of digitalization. https://innolytics-innovation.com/what-is-digitalization/.

FRYDRYK, I. I. (2023). Metodyka vykladannia anhliiskoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Methodology of teaching English in the conditions of distance learning]. *Akademichni vizii, 16.* https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/226/196.

IVANENKO, N. V., DENEKA, M. T., & SYDORENKO, O. M. (2023). Tsyfrovizatsiia osvitnioho protsesu v haluzi filolohichnoi nauky (ukrainski realii) [Digitization of the educational process in the field of philological science (Ukrainian realities)]. *Akademichni vizii,* 18. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/296.

KULICHENKO, A., & POLYEZHAYEV, Y. (2020). Innovative information and communication technologies for ergotherapists applied during English learning in Ukraine. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 10* (02), 228-233. https://doi.org/10.33543/1002.

MARTYNOVA, I. (2020). *Didzhytalizatsiia v osviti – shcho same zminiuiut v ukrainskykh shkolakh* [Digitalization in education – what exactly is being changed in Ukrainian schools]. Donechchyna. Zminy. https://acmc.ua/didzhytalizacziya-v-osvitishho-same-zminyuyut-v-ukrayinskyh-shkolah/.

On Education (2017). *Pro osvitu.* Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 No 2145-VIII [: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (2017). *Verkhovna Rada of Ukraine.* https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

RIABUKHA, T. V., HOSTISHCHEVA, N. O., KULYKOVA, L. A., & KHARCHENKO, T. I. (2020). Perevernute navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli [«Inverted learning» as an innovative technology for teaching foreign languages in higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 72* (2), 100-106.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CREATION OF VISUAL CONTENT FOR EDUCATIONAL MATERIALS IN VOCATIONAL EDUCATION

Vadym Kushnir
Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The digital transformation of education highlights the need to update approaches to the development of educational materials within the system of vocational education. Contemporary socio-economic conditions and the rapid advancement of technologies necessitate the use of tools capable of ensuring visual clarity, flexibility, and alignment of educational content with the practical requirements of professional training. In this context, the visualization of educational material is regarded as an important means of enhancing learning effectiveness and fostering the professional competencies of learners.

Artificial intelligence technologies, particularly generative systems capable of creating images based on textual descriptions, demonstrate significant potential in the development

of visual educational content. Such technologies expand opportunities for the rapid creation of illustrations, diagrams, models of professional processes, and learning situations, which is especially relevant for vocational education oriented toward the practical training of future specialists (*OpenAI*, 2025).

The use of artificial intelligence for image generation in educational materials contributes to increased visual clarity, adaptability, and variability of educational content, while also creating conditions for the development of project-based and visual thinking among learners. At the same time, the integration of such technologies into the educational process requires a scientifically grounded approach, an understanding of their pedagogical potential, and the identification of appropriate methodological conditions for their use. This determines the relevance of analyzing the capabilities of modern artificial intelligence tools for image generation in the process of developing educational materials for vocational education.

The emergence of image generation technologies is closely linked to the evolution of computer graphics and the development of algorithmic methods for visual data processing, which for a long time were primarily used for editing, correcting, and combining existing images. In the early stages of digital development, software tools – particularly graphic editors such as Adobe Photoshop – performed mainly auxiliary functions by automating individual visual operations, including color adjustment, scaling, effect application, or shape correction. Meanwhile, the direct process of image creation remained entirely dependent on the professional skills and creative decisions of graphic designers.

In educational practice, particularly within the system of vocational education, this level of digital tool development led to the predominant use of pre-prepared visual materials designed for a generalized educational context. Such visual content had limited capacity for rapid updating and adaptation to current requirements and trends in educational material development. As a result, the processes of creating, modifying, and reusing images in educational materials remained inflexible and required significant time and resource investments even for minor changes.

Qualitative changes occurred with the development of generative artificial intelligence models capable of independently creating images based on training datasets and textual prompts. The introduction of neural network approaches, including generative adversarial networks and diffusion models, laid the foundation for modern image generation systems that are now implemented in accessible online platforms (Goodfellow et al., 2014; Ho et al., 2020). In the context of vocational education, this enabled a transition from static

illustrations to the dynamic generation of visual educational content aligned with specific didactic objectives.

Key Artificial Intelligence-Based Image Generation Tools

ChatGPT Images (GPT Image / GPT-4o Image Generation) is an image generation tool integrated into the ChatGPT environment and powered by the multimodal GPT-4o model. It allows images to be created and refined during text-based interaction, which makes it convenient for developing educational materials. The tool also enables the combination of textual explanations and visual elements within a single workspace, supporting clearer presentation of learning content (*OpenAI*, 2025).

DALL·E (OpenAI) is a generative system for creating images from textual descriptions that supports different visual styles and basic editing options. It can be used to produce illustrations, visual examples, and simple educational models in vocational education. Its flexibility makes it suitable for adapting visual materials to various educational topics and levels of training (*DALL·E*, 2026).

Midjourney is an image generation platform focused on artistic quality and conceptual visual outcomes. It is mainly used to create creative ideas, visual concepts, and expressive imagery, especially in practice-oriented and creative educational programs. In vocational education, it can support the development of visual thinking and creativity among learners (*Midjourney*, 2026).

Stable Diffusion is an open-source generative model that provides a high level of control over image generation parameters. It is suitable for technical and applied tasks, prototyping, and creating series of instructional illustrations. The possibility of local use makes this model appropriate for educational institutions that require greater control over content and data (Thampanichwat et al., 2025).

Adobe Firefly is a generative image tool integrated into Adobe's professional software ecosystem. It allows automatically generated images to be further edited using standard design tools. This makes it useful for creating high-quality visual educational materials, particularly in programs related to design and creative industries (*Adobe*, 2025).

Microsoft MAI-Image-1 is an image generator developed for the Microsoft Copilot ecosystem and Bing Image Creator, designed to produce photorealistic images with controlled lighting and composition. It can be used to visualize educational content that requires realistic representation of objects, equipment, or work situations in vocational education (Thampanichwat et al., 2025).

A determining factor in obtaining high-quality generated images is a properly formulated textual prompt, which serves as the primary communication tool between the user and the artificial intelligence system.

The prompt defines the key parameters of image generation, including the set of objects, their characteristics, visualization style, compositional features, and usage context. A clear, structured, and semantically balanced prompt formulation enables the artificial intelligence system to produce visual content that closely aligns with the objectives of professional tasks. For example, a prompt for creating an instructional illustration involving the use of an electric welding machine may be formulated as follows: *"Instructional diagram of using an electric welding machine, showing all work steps, welder wearing protective clothing and mask, clear labels for each step, technical illustration style, light neutral background, crisp outlines."* For most modern generative systems, the English language is optimal for achieving the highest level of accuracy and detail, particularly for complex or specialized topics. The resulting image can be directly incorporated into educational materials, thereby enhancing their visual clarity and practical value.

At the same time, users must consider that the final generation outcome directly depends on the level of accuracy, specificity, and detail of the textual prompt. Generalized or vague formulations may result in images that do not fully correspond to the intended didactic concept, whereas carefully designed prompts ensure more predictable and controllable results. An additional aspect of integrating generative platforms into the development of educational materials in vocational education is the need to consider the technical and licensing limitations of these services.

Most modern platforms, including Midjourney and professional versions of other image generators, offer limited free access and provide extended functionality only through paid subscriptions. For effective educational material development, this necessitates planning the use of appropriate pricing plans that ensure a sufficient number of generations, as well as the ability to edit and adapt images to specific didactic objectives, thereby improving the clarity and quality of educational content. Consequently, the emergence of specialized courses and professional development programs aimed at building skills in the effective use of generative systems and professional prompt design is becoming increasingly relevant.

Thus, the use of artificial intelligence technologies for image generation in vocational education serves as an effective means of updating approaches to the development of educational materials in accordance with the requirements of digital transformation in education. The application of generative tools significantly enhances the level of visual

clarity, adaptability, and variability of visual educational content, ensuring its alignment with specific didactic objectives and the content of educational programs. The combination of the capabilities of modern image generation platforms with a conscious and methodologically grounded use of prompts creates conditions for the formation of dynamic, flexible, and personalized visual support for the educational process. At the same time, effective integration of such technologies requires the development of educators' digital and methodological competencies, as well as a systematic approach to selecting tools and models for their application. Overall, the use of artificial intelligence for image creation contributes to the formation of a modern digital educational environment and to improving the quality of educational materials in vocational education.

References:

Adobe (2025). *Adobe Firefly generative image tools features.* https://www.adobe.com/ua/products/firefly/features/text-to-image.html.

DALL-E (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved May 17, 2026, from https://en.wikipedia.org/wiki/DALL-E.

GOODFELLOW, I., POUGET-ABADIE, J., MIRZA, M., XU, B., WARDE-FARLEY, D., OZAIR, S., COURVILLE, A., & BENGIO, Y. (2014). Generative adversarial nets. In *Advances in Neural Information Processing Systems, 27*, 2672-2680.

HO, J., JAIN, A., & ABBEEL, P. (2020). Denoising diffusion probabilistic models. *Advances in Neural Information Processing Systems, 33*, 6840-6851. https://doi.org/10.48550/arXiv.2006.11239.

Midjourney (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved May 17, 2026, from https://ru.wikipedia.org/wiki/Midjourney.

OpenAI (2025, March 25). *Introducing GPT image generation powered by GPT-4o.* https://openai.com/uk-UA/index/introducing-4o-image-generation/.

THAMPANICHWAT, C., WONGVORACHAN, T., SIRISAKDI, L., CHUNHAJINDA, P., BUNYARITTIKIT, S., & WONGMAHASIRI, R. (2025). Mindful architecture from text-to-image AI perspectives: A case study of DALL-E, Midjourney, and Stable Diffusion. *Buildings, 15* (6), 972. https://doi.org/10.3390/buildings15060972.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING GRAPHIC DESIGNERS FOR THE COMPETITIVE ART MARKET

Olha Lukovska
Institute of Printing Art and Media Technologies
of Lviv Polytechnic National University
Lviv Palace of Art
Lviv, Ukraine

Under current conditions of the creative economy, graphic design serves as a pivotal nexus within the art market, combining authorial concepts, visual communication, and applied business tasks. In the Ukrainian context, this is particularly relevant given dynamic market changes, the digitalization of communication, intensified competition, and the growing importance of freelance and project-based employment.

At the same time, traditional educational trajectories in design are often focused on developing artistic and creative competencies, while entrepreneurial skills necessary for effective professional self-realization frequently remain underdeveloped. This generates a gap between the level of graduates' professional training and the real demands of the art market, where designers are increasingly expected not only to create high-quality products, but also to present, promote, and monetize them (Lukovska et al., 2025a; Sokolyuk et al., 2022).

Recent scholarly and educational literature has intensified its attention to the concepts of "creative and cultural entrepreneurship" and "entrepreneurial design identity", which emphasize the role of the artist as an actor who combines creative practice with business thinking. Studies, in particular, highlight the importance of such components as the ability to build a professional portfolio, brand one's own creative work, communicate effectively with clients, and understand the basics of copyright and contract law. In this context, the graphic designer appears not only as an executor of visual tasks but as an autonomous participant in the art market, capable of designing their own developmental trajectory (*Arts Administration@TC*, 2025; Cesinger, & Dittenberger, 2021; *Goldsmiths, University of London*, n.d.; Lukovska, & Hrabovska, 2025; Lukovska et al., 2025b).

The Ukrainian art market, despite complex socio-political and wartime conditions, demonstrates certain development trends, particularly in the direction of digital services, online platforms, and collaboration with international clients. Studies of the design market in Ukraine show that designers predominantly work in the fields of communication, industrial, and product design, with a significant proportion engaged in freelance or running small creative businesses. Under such conditions, basic entrepreneurial skills become not an optional, but a structurally necessary component of professional competence. Critical abilities include calculating project cost, building long-term client relationships, and handling the instability of commissions.

For young graphic design professionals who have recently graduated from university, typical challenges include the inability to position themselves on the market, lack of negotiation experience, poor understanding of legal aspects of collaboration, and a chaotic approach to presenting their work (Kryvetska et al., 2019; Sokolyuk et al., 2022). Preparing graphic design professionals to operate in a competitive art market thus requires a shift from a narrowly academic, art-centered paradigm to a model in which creativity is organically combined with entrepreneurial skills.

At the international level, there is a range of educational practices aimed at integrating entrepreneurial competencies into design training. Leading art and design universities have introduced specialized courses and modules focused on entrepreneurship for creatives, professional practice, and preparation for work within the creative industries. These programs aim to develop students' understanding of contractual relations, career building, self-presentation strategies, and networking. They cover such topics as designer branding, the basics of business modelling, and client work in the field of graphic design. Such initiatives support a more conscious transition from studies to professional activity and contribute to the formation of an entrepreneurial culture among students (*ArtCenter College of Design*, n.d.; *ArtCenter Entrepreneurship & Professional Practice*, 2024).

Developments in the field of creative and cultural entrepreneurship emphasize that effective preparation of artists and designers for market conditions requires not merely adding a "business course" to the curriculum, but a genuine interdisciplinary integration of entrepreneurial approaches into the core logic of education. This implies practice-based learning with real clients, student creation of their own creative products with subsequent public presentation or commercial testing, as well as the development of reflective skills regarding their professional position.

Contemporary approaches focus on shaping the “entrepreneurial identity” of designers, in which the ability to recognize opportunities, assess risks, and build long-term development strategies is combined with creative autonomy and ethical responsibility (Cesinger, & Dittenberger, 2021; Song, & Wang, 2025).

In the Ukrainian context, integrating such approaches into graphic design training is particularly timely. For example, the Department of Graphics and Book Art at the Institute of Printing Art and Media Technologies of the Lviv Polytechnic National University works at the intersection of artistic and project-based training, engaging students in exhibition projects, competitions, and collaborations with cultural institutions (*Lviv Polytechnic National University*, n.d.). A promising step for this educational trajectory is to introduce students to the fundamentals of art management, copyright, and design marketing strategies. This direction aligns with broader trends in the development of creative industries and with research-based recommendations on the digitalization of youth training for entrepreneurial activity.

A synthesis of the research findings suggests that, in the context of a contemporary creative economy, the professional education of graphic artists requires transformation from purely academic study of art towards the formation of a complex “entrepreneurial identity”. Analysis of international educational practices and scholarly work indicates that integrating artistic knowledge with managerial competencies is crucial for bridging the gap between professional education and the actual demands of the art market.

In the Ukrainian context, a promising direction is the implementation of interdisciplinary modules in art management and design marketing within art departments. This will enable graduates not only to realize their authorial concepts but also to effectively position their work in a competitive environment, ensuring a sustainable connection between high art, design, and the applied strategies of contemporary business.

References:

Art Center College of Design (n.d.). *Entrepreneurship and Professional Practice*. Art Center Catalog. https://www.artcenter.edu/academics/undergraduate-degrees/graphic-design/curriculum.html.

Arts Administration @ TC (2025, January 29). *Course spotlight: Contracts, conflict, and negotiation in the arts*. ARAD at Teachers College, Columbia University. https://aradtccolumbia.com/2025/01/29/course-spotlight-contracts-conflict-and-negotiation-in-the-arts/.

CESINGER, B., & DITTENBERGER, S. (2021). Shaping entrepreneurial design identity in design education. https://doi.org/10.1016/j.sheji.2025.01.003.

Goldsmiths, University of London (n.d.). *MA Creative & Cultural Entrepreneurship: Design Pathway*. Retrieved May 22, 2024. https://www.gold.ac.uk/pg/ma-creative-cultural-entrepreneurship-design/.

KRYVETSKA, L., KOBRYNOVYCH, M., VOROBEI, V., & PLIUSHCHEVA, O. (2019). *Research of the industrial design market in Ukraine*. PPV Knowledge Networks. https://ppv.net.ua/uploads/work_attachments/Product_Design_Market_Study_PPV_2019_EN.pdf.

LUKOVSKA, O., & HRABOVSKA, O. (2025). Mystetstvo yak instrument hromadianskoi osvity. Mizhnarodnyi proiekt CivicArt [Art as a tool for civic education. International project CivicArt]. *Visnyk ZAM*, (17), 20-25. https://doi.org/10.35204/2520-6419-2025-1-17-20-25.

LUKOVSKA, O., HRABOVSKA, O., & NESTORENKO, T. (2025a). Artyvizm v hromadianskii molodizhnii osviti: insaity mizhnarodnoho proiektu “Civic Art” [Artivism in civic youth education: insights from the international project “Civic Art”]. *Molod i rynok*, *9* (241), 18-22. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.337719.

LUKOVSKA, O., HRABOVSKA, O., & NESTORENKO, T. (2025b). The phenomenon of artivism: The interaction of art and social activism. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*, (21), 117-128. https://doi.org/10.54264/0135.

Lviv Polytechnic National University (n.d.). *Department of Graphics and Book Art*. https://lpnu.ua/en/gba.

SOKOLYUK, L., KASIANENKO, K., BILOZUB, L., CHURSIN, O., & SHAULIS, K. (2022). Development of the art market in Ukraine: towards the competitiveness of Ukrainian artists under the conditions of informatization of society. *Amazonia Investiga*, *11* (53), 9-15. https://doi.org/10.34069/AI/2022.53.05.1.

SONG, J., & WANG, M. (2025). Entrepreneurship education in art and design universities: A review of pedagogical approaches and their effectiveness. *Edelweiss Applied Science and Technology*, *9* (5), 3122-3133. https://doi.org/10.55214/25768484.v9i5.7653.

PRINCIPLES OF EVALUATING THE QUALITY OF SPECIALIST TRAINING IN COLLEGES

Petr Luzan
Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Enhancing the quality of specialist training in colleges has today become a dominant direction in the modernization of professional pre-higher education. This is primarily due to the significant increase in social demands on college graduates, who from the very first days of professional activity must demonstrate the ability to successfully solve complex production and technological situations, as well as the capacity to systematically and continuously master new production technologies.

Ensuring the necessary quality of professional pre-higher education is impossible without objective and reliable evaluation of the results of specialist training in colleges. However, pedagogical science has not yet developed sufficient scientific and methodological support for this process, nor accessible and valid methods and technologies for determining the level of students' competence achievements. This is reflected in educational practice: teachers often limit themselves to assessing only students' knowledge, relying on outdated control technologies, while neglecting methodologies for evaluating competence achievements of future technicians, technologists, and managers. Therefore, substantiating the theoretical and methodological foundations of evaluating the quality of specialist training in colleges is currently an extremely urgent and important scientific-pedagogical problem.

The new competence-based concept requires restructuring the traditional system of the educational process, improving the content, forms, methods, means of teaching, and tools and procedures for evaluating student learning outcomes. Above all, the set of leading principles of learning outcome evaluation must be significantly updated and modernized. The main principles of modern evaluation of specialist training quality include:

- Clear definition of expected learning outcomes: outcomes planned for assessment must be specific, measurable, achievable, and aligned with educational goals; sufficient time must be provided for students to master them.

• Objectivity in evaluating competence achievements: evaluation should establish the value (level) of student achievement by comparing initial and attained levels with reference standards (educational standards, programs). The focus is on the product of diagnostic tasks, not merely learning actions or knowledge.

• Systematic and continuous evaluation: assessment must correspond to the structural components of educational content and be conducted regularly throughout the semester and academic year – at preliminary, ongoing, thematic (modular), and final stages.

• Unity of requirements: assessment tasks must be based on declared standards and program outcomes relevant to the specialty.

• Positive approach: evaluation should emphasize achievements and progress rather than failures, thereby stimulating motivation and cognitive activity.

• Individual approach: evaluation must consider students' learning levels and intellectual capacities, reduce psychological stress, and create a supportive atmosphere that encourages systematic learning.

• Multidimensional evaluation: all components of professional competence – knowledge, skills, attitudes, and personal qualities – must be assessed simultaneously.

• Adequacy of evaluation tools: methods and procedures must correspond to learning objectives, assessment objects, student learning styles, and evaluation functions.

• Balance of evaluation subjects: formal teacher evaluation should be combined with student self-assessment and peer assessment.

Compliance with these principles requires specific pedagogical conditions: targeted use of valid, reliable, and precise methods of objective evaluation; application of multiple tools (testing, observation, projects, practical tasks, discussions, presentations, interviews, role-plays, etc.), each suited to particular components of professional competence; and drawing conclusions based on information from diverse sources, including self- and peer assessments.

Thus, evaluation of specialist training quality – as a procedure of comparing student learning outcomes with competencies declared in educational standards and programs – must be carried out in accordance with the described principles and substantiated pedagogical conditions. Familiarizing college educators with the results of systematic, pre-planned, objective evaluation of students' competence achievements will serve as a guarantee of significant improvement in the quality of specialist training in institutions of professional pre-higher education.

References:

KALENSKYI, A. A., LUZAN, P. H., VANINA, N. V., & PASHCHENKO, T. M. (2018). *Standardization of vocational education: Theory and practice.* Polissia.

KRASYLNYKOVA, H. V. (2015). *Monitoring the quality of professional training of engineers in the sewing industry at higher education institutions: Theoretical and methodological foundations.* Khmelnytskyi National University.

MOSIA, I. A. (2021). Assessing the quality of specialist training in colleges: Methodological aspect. In *Professional development of the individual: Problems and prospects: Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference* (Khmelnytskyi, November 25-26, 2021, pp. 224-225). Khmelnytskyi National University. Khmelnytskyi National University.

VLADYMYROVA, O. H. (Ed.). (2017). *On the key features of assessing students' academic achievements.*

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AMID GLOBAL CHALLENGES: INTERDISCIPLINARY SYNERGIES IN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PRACTICES

Oksana Melnychuk[1], Inesa Khmeliar[2]

[1]Academician Stepan Demianchuk

International University of Economics and Humanities

[2]Municipal Institution of Higher Education

«Rivne Medical Academy»

Rivne, Ukraine

Education for sustainable development (ESD) has become a central paradigm in addressing the complex global challenges of the 21st century. Effective ESD requires not only the acquisition of knowledge but also the development of interdisciplinary competencies that enable learners to navigate environmental, social, and economic dimensions of sustainability. In this context, the integration of natural sciences, such as chemistry, with

the insights and methodologies of the humanities offers a unique opportunity to foster critical thinking, ethical reasoning, and problem-solving skills. This paper explores how such interdisciplinary synergies can be implemented in educational practices, illustrating how the collaboration between chemical sciences and humanities enhances students' understanding of sustainability issues and prepares them to act as informed, responsible global citizens.

The aim of this study is to examine how an interdisciplinary approach – integrating chemistry and the humanities – can enhance education for sustainable development. Specifically, the study seeks to identify strategies for combining scientific knowledge with critical thinking, ethical reflection, and communication skills, in order to cultivate students' competencies for addressing global sustainability challenges effectively.

Synergy as a result of interdisciplinarity is a key factor in the context of integrating the Sustainable Development Goals into higher education, as it enables the alignment of curricular content, teaching practices, and institutional strategies toward transformative sustainability education (Marques et al., 2025). Such interdisciplinary integration supports the combination of scientific knowledge with communicative, ethical, and reflective competencies, which are essential for preparing students to address complex sustainability challenges.

The integration of chemistry and philology in education for sustainable development combines precise scientific knowledge with critical thinking, ethical reflection, and communication skills (*UNESCO*, 2021). Chemistry provides students with a solid understanding of natural processes, substances, and environmental and technological challenges, forming the foundation for analyzing global sustainability issues such as pollution, resource management, and energy use. Philology, as a humanities discipline, equips students with the ability to interpret, explain, and communicate complex scientific knowledge, fostering ethical reasoning and reflective thinking.

Importantly, language itself is a unique system of signs capable of describing any other knowledge system – a concept emphasized by Ferdinand de Saussure and further developed in semiotic theory. This means that philological skills enable students to translate scientific concepts into accessible knowledge, bridging the gap between technical expertise and human understanding (de Saussure, 2011).

From a contemporary cognitive linguistic perspective (Lakoff, & Johnson, 2003), language also structures conceptual thought: it allows learners to model abstract scientific concepts, organize complex knowledge, and make connections across domains. This

highlights the crucial role of philological skills in translating scientific knowledge into meaningful understanding, bridging the gap between technical expertise and human cognition.

Together, the synergy of these disciplines enables students not only to understand chemical and ecological phenomena but also to assess their social, cultural, and ethical implications. As emphasized in interdisciplinary studies on education for sustainable development, higher education institutions play a key role in fostering holistic competencies by integrating sustainability goals across disciplinary boundaries (Nhamo, & Mjimba, 2020). Such an approach prepares students to critically evaluate technological solutions, communicate scientific knowledge to diverse audiences, and make informed, responsible decisions in real-world sustainability contexts.

Universities play a key role in advancing the Sustainable Development Goals by integrating interdisciplinary, practice-oriented approaches into higher education curricula (Webb, & Rodriguez, 2022). Programmes such as the Global Master's in Development Practice illustrate how combining natural sciences and the humanities strengthens students' ability to address complex sustainability challenges.

Integrating Education for Sustainable Development in higher education requires interdisciplinary collaboration and institutional support, emphasizing the synergy between scientific and humanities disciplines in preparing students for complex sustainability challenges (Tavares et al., 2024). To achieve this, the study identifies several strategies for combining scientific knowledge with critical thinking, ethical reflection, and communication skills:

1. *Contextualized learning* – presenting chemical concepts within real-world sustainability challenges, such as pollution, climate change, or resource management, encourages students to apply scientific knowledge to practical problems. By situating learning in authentic contexts, students can see the direct relevance of chemical principles to societal and environmental issues. The synergy between chemistry and philology becomes evident as students not only grasp the scientific mechanisms but also develop the ability to interpret, explain, and communicate these concepts clearly to diverse audiences, fostering deeper understanding, problem-solving skills, and awareness of the global impact of scientific decisions.

2. *Case-based discussions* – using interdisciplinary case studies, students analyze both scientific data and the social, ethical, and cultural implications of technological or chemical solutions. This approach promotes critical thinking by challenging students to evaluate multiple perspectives, weigh competing interests, and consider long-term consequences.

The integration of chemistry and humanities skills allows students to connect quantitative analysis with ethical reasoning and narrative interpretation, highlighting how scientific solutions intersect with societal values and human contexts.

3. *Collaborative projects* – group work involving students from diverse disciplinary backgrounds encourages communication, teamwork, and the exchange of perspectives. Collaborative projects combine the rigor of scientific analysis with the interpretive and evaluative skills of the humanities, enhancing both scientific understanding and social competencies. Working in interdisciplinary teams illustrates the synergy of chemistry and philology: students learn to translate technical findings into accessible insights, negotiate different viewpoints, and co-develop solutions that are both scientifically sound and socially responsible.

4. *Reflective exercises* – assignments that require students to reflect on the societal impact of scientific developments, their own values, and decision-making processes help cultivate ethical awareness and personal responsibility. Reflection activities demonstrate the synergy between chemistry and philology by bridging factual knowledge with critical, ethical, and communicative skills. Students critically assess assumptions, consider alternative perspectives, and internalize the broader significance of their work in sustainability contexts, effectively linking scientific understanding with human-centered reasoning and action.

5. *Integrated assessment* – evaluation methods combining scientific problem-solving, written or oral communication, and ethical reasoning ensure that students develop a holistic skill set aligned with the competencies needed for addressing global sustainability challenges. By assessing both technical mastery and the ability to articulate, justify, and ethically evaluate solutions, integrated assessment reinforces the interdisciplinary synergy of chemistry and philology, preparing students to operate effectively in complex, real-world situations that require both scientific literacy and humanistic insight.

Through these strategies, students are not only able to master scientific knowledge but also to approach complex sustainability issues with analytical rigor, ethical sensitivity, and effective communication skills, demonstrating the value of interdisciplinary synergy between chemistry and philology in education for sustainable development.

The integration of chemistry and philology in education for sustainable development is expected to produce several key outcomes. First, students develop a deeper understanding of complex chemical and environmental processes, enabling them to analyze sustainability challenges with scientific rigor. Second, interdisciplinary learning fosters critical thinking and ethical evaluation, allowing students to consider the social and cultural implications

of technological and chemical solutions. Third, students enhance their communication skills, learning to explain scientific concepts clearly and effectively to diverse audiences. Finally, this approach prepares students to make informed, responsible decisions in real-world contexts, bridging the gap between theoretical knowledge and practical action in sustainability initiatives.

The proposed interdisciplinary approach illustrates how education can simultaneously enhance scientific literacy while fostering critical thinking, ethical reflection, and communication skills. By integrating chemistry and philology, students acquire the ability to analyze complex sustainability challenges from multiple perspectives, interpret scientific findings within social and cultural contexts, and convey their insights effectively. This holistic development prepares learners to address global sustainability issues in a responsible and socially informed way, bridging the gap between technical expertise and human-centered decision-making. Furthermore, aligning SDG-oriented competencies with explicit learning outcomes provides a practical framework for curriculum design, ensuring that both STEM and humanities courses contribute meaningfully to sustainable development education (Magraner et al., 2025). This model demonstrates how scientific and humanistic perspectives can be integrated to cultivate the comprehensive competencies necessary for addressing the multifaceted challenges of sustainability.

In conclusion, integrating chemistry and philology in education for sustainable development fosters a comprehensive skill set that combines scientific knowledge with critical thinking, ethical reflection, and effective communication. The synergy of these disciplines empowers students to understand and address complex sustainability challenges, bridging the gap between technical expertise and human-centered reasoning. By applying interdisciplinary strategies such as contextualized learning, case-based discussions, collaborative projects, reflective exercises, and integrated assessment, educators can cultivate responsible, informed, and socially aware graduates. This approach not only enhances individual competencies but also contributes to broader societal efforts toward achieving sustainable development goals. Looking ahead, embedding such interdisciplinary practices in curricula can serve as a model for higher education institutions, promoting the alignment of competencies, learning outcomes, and SDG-focused education, and preparing future generations to act as innovative, ethical, and globally responsible citizens.

References:

DE SAUSSURE, F. (2011). *Course in general linguistics* (R. Harris, Trans.; revised ed.). Bloomsbury Revelations.

LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980/2003). *Metaphors we live by* (updated edition with afterword). University of Chicago Press.

MAGRANER, T., GIL GARCÍA, I. C., & FERNÁNDEZ GUILLAMÓN, A. (2025). Linking SDGs, competencies, and learning outcomes: A tool for curriculum alignment in higher education. *Sustainability, 17* (19), 8910. https://doi.org/10.3390/su17198910.

MARQUES, B. P., CARDOSO, M., PIZARRO, S., & REIS, R. M. (2025). General overview of integrating SDGs in higher education. In R. Molina Carmona, C. J. V. Arnedo, P. Compañ Rosique, F. García Peñalvo, & A. García-Holgado (Eds.), *Proceedings of TEEM 2024. TEEM2024 2024. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-5658-5_125.

NHAMO, G., & MJIMBA, V. (Eds.). (2020). *Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3.

TAVARES, M. C., MARQUES, R. P., & PICADO, C. (2024). Challenges in incorporating Education for Sustainable Development in higher education institutions. In G. Azevedo, E. Vieira, R. Marques, & L. Almeida (Eds.), *The Challenges of Era 5.0 in Accounting and Finance Innovation. ICAFI 2024. Information Systems Engineering and Management, Vol. 28*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-77531-4_27.

UNESCO (2021). *Education for Sustainable Development: A Roadmap for Implementation*. UNESCO. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_for_sustainable_development_final_-_january_2021_1.pdf.

WEBB, A., & RODRIGUEZ, L. (2022). Sustainable Development Goals and universities: Higher education engagement through the Global Master's in Development Practice Programme. In M. Öztürk (Ed.), *Engagement with Sustainable Development in Higher Education* (pp. 1-18). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07191-1_1.

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND STEAM DISCIPLINES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT EDUCATION

Svitlana Nykyporets
Vinnytsia National Technical University
Vinnytsia, Ukraine

The integration of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) into higher education curricula represents a fundamental shift in pedagogical approaches within technical universities where disciplinary silos have traditionally limited holistic learning experiences. This work examines the cross-curricular integration of English language learning with STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) disciplines as a strategic pathway to fostering sustainable development competencies among engineering students. Drawing upon the framework of Education for Sustainable Development (ESD), this study explores how English for Specific Purposes (ESP) instruction can be reimagined as a vehicle for developing both linguistic proficiency and sustainability literacy when systematically integrated with technical content across the curriculum.

Theoretical frameworks from interdisciplinary education research demonstrate that cross-curricular approaches enhance knowledge retention, critical thinking, and the ability to address complex, multifaceted challenges that characterise contemporary sustainability issues (Kreijkes, & Greatorex, 2024). However, despite growing recognition of the need for interdisciplinary competencies, the integration of language instruction with STEAM disciplines within the context of sustainable development education remains significantly underexplored in technical universities globally. This gap is particularly significant given that engineering professionals play a crucial and expanding role in achieving the SDGs, requiring graduates who possess not only technical expertise but also sophisticated communication skills, intercultural competence, and comprehensive sustainability awareness (Leal Filho et al., 2023; Chankseliani, & McCowan, 2021).

The pedagogical model presented in this paper positions ESP instruction as a powerful integrative force that connects disciplinary knowledge while simultaneously developing students' capacity to engage with multidimensional sustainability challenges through multiple

linguistic and disciplinary lenses. This innovative approach directly aligns with SDG 4.7, which explicitly promotes education for sustainable development, global citizenship, and appreciation of cultural diversity. By systematically embedding authentic sustainability-focused content into language learning activities – such as critically analysing technical reports on renewable energy systems, participating in collaborative international projects addressing climate change mitigation strategies, presenting innovative engineering solutions to environmental challenges, or engaging in debates on sustainable urban development – students develop (Nykyporets, 2025) truly integrated competencies that transcend traditional subject boundaries and prepare them for professional contexts requiring simultaneous technical and communicative excellence.

Empirical evidence from recent STEAM education research indicates that carefully designed interdisciplinary approaches significantly improve both academic outcomes and student engagement levels, particularly when real-world applications and authentic problem-solving contexts are emphasised throughout the learning process (Duo-Terron et al., 2022; Hyland, & Jiang, 2021). The strategic integration of language learning substantially enhances these documented benefits by systematically developing students' ability to articulate complex technical concepts with precision, engage effectively in professional discourse across cultural boundaries, participate productively in international collaboration, and communicate technical knowledge to diverse audiences – skills that are absolutely essential for addressing the inherently global and interdisciplinary nature of contemporary sustainability challenges (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018). Existing research demonstrates convincingly that engineering students who receive well-designed integrated ESP instruction consistently show measurably improved performance not only in demonstrable language proficiency metrics but also in problem-solving abilities, critical thinking skills, and intercultural communication competence (Arnó-Macià, & Aguilar-Pérez, 2022).

The comprehensive implementation framework outlined in this study employs three interconnected core pedagogical principles: authenticity, integration, and critical reflection. Authenticity is systematically achieved through the purposeful use of genuine sustainability-related materials and tasks drawn directly from contemporary engineering practice, ensuring that language learning activities meaningfully support both technical content mastery and professional development trajectories. Integration occurs deliberately at multiple pedagogical levels: thematic integration through carefully selected sustainability topics that span disciplinary boundaries, methodological integration through collaborative project-based and

inquiry-oriented learning approaches (Stepanova et al., 2025) that mirror professional practice, and assessment integration through holistic rubrics that simultaneously evaluate linguistic, technical, and sustainability-related competencies. Critical reflection is embedded strategically throughout the learning process, encouraging students to examine thoughtfully the crucial role of language in shaping technological solutions, to consider carefully the ethical dimensions of engineering practice in relation to sustainable development imperatives, and to develop metacognitive awareness of their own learning processes.

Practical implementation within technical university contexts necessarily involves meticulous curriculum design that systematically identifies natural points of convergence between ESP learning objectives and STEAM disciplinary content. For instance, courses in Materials Engineering provide rich opportunities for students to simultaneously develop specialised technical vocabulary, academic report-writing skills, and presentation abilities while exploring cutting-edge sustainable materials science, circular economy principles, and life-cycle assessment methodologies. Similarly, Design Thinking modules can effectively integrate persuasive (Kot, & Nykyporets, 2025) communication skills, collaborative discourse strategies, and visual communication competencies with the development of innovative engineering solutions explicitly addressing specific SDG targets such as clean water access, affordable clean energy, or sustainable cities and communities. This integrated approach necessarily requires sustained, substantive collaboration between language instructors and subject-matter specialists to ensure the creation of coherent, reinforcing learning experiences that build rather than fragment student knowledge and competence.

Assessment strategies in this comprehensive integrated model deliberately employ both formative and summative approaches that rigorously evaluate students' progressively developing competencies across linguistic, technical, and sustainability-related domains. Portfolio-based assessment methodologies allow students to systematically document their developmental growth in using English to engage meaningfully with sustainability challenges over extended periods, while collaborative project presentations and individually authored written technical reports provide (Nykyporets et al., 2025) structured opportunities to demonstrate integrated competencies in authentic, professionally relevant contexts. Critically, assessment criteria are designed to make explicit the intricate connections between precise language use, technical accuracy, and thoughtful sustainability considerations, thereby helping students develop sophisticated understanding of the interdependence of these elements in effective professional practice.

Implementation challenges predictably include entrenched institutional structures that administratively separate language instruction from technical education, considerable variation in sustainability literacy levels among faculty members across departments, limited resources for curriculum development, and ongoing professional development needs for both language and technical instructors. However, the substantial potential benefits – including demonstrably enhanced student motivation and engagement, measurably improved learning outcomes across multiple competency domains, and graduates who are significantly better prepared to make meaningful contributions to sustainable development in their professional careers – provide compelling justification for institutions to invest resources in systematically overcoming these implementation obstacles. Furthermore, this pedagogically innovative approach directly addresses the increasingly urgent demand from employers, professional accreditation bodies, and civil society organisations for engineering graduates who possess not only deep technical expertise but also strong communication skills, intercultural awareness, and genuine commitment to sustainability principles.

The broader implications of this cross-curricular integration approach extend well beyond immediate pedagogical outcomes and student learning gains to encompass fundamental questions about how higher education institutions can more effectively and transformatively contribute to achieving the ambitious 2030 SDG targets. By demonstrating convincingly that thoughtfully designed language education can serve to enhance and amplify rather than compete with or detract from technical learning, this pedagogical model challenges deeply embedded conventional assumptions about optimal curriculum organisation in technical universities. It suggests compellingly that authentic Education for Sustainable Development requires not simply the additive incorporation of sustainability content modules into existing disciplinary programmes but rather a fundamental reconceptualisation of how knowledge is structured, integrated, and delivered across the entire educational experience.

In conclusion, the systematic cross-curricular integration of English language learning and STEAM disciplines represents a theoretically grounded and practically viable approach to advancing Education for Sustainable Development within technical higher education contexts globally. By strategically positioning language instruction as a unifying bridge between traditionally separated disciplines and by embedding sustainability as an overarching thematic framework rather than an isolated topic, this innovative pedagogical model develops well-rounded graduates who are genuinely equipped to address the complex, deeply interconnected challenges that characterise the urgent pursuit of the United Nations Sustainable Development Goals in a technologically complex world.

References:

AMORÓS MOLINA, Á., HELLDÉN, D., ALFVÉN, T., NIEMI, M., LEANDER, K., NORDENSTEDT, H., … & BIERMANN, O. (2023). Integrating the United Nations sustainable development goals into higher education globally: A scoping review. *Global Health Action, 16* (1), Article 2190649. https://doi.org/10.1080/16549716.2023.2190649.

ARNÓ-MACIÀ, E., & AGUILAR-PÉREZ, M. (2022). Engineering students' views on ESP courses as a pathway for the development of graduates' international mindsets. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & M. Trojszczak (Eds.), *Language use, education, and professional contexts* (Second Language Learning and Teaching). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96095-7_9.

CHANKSELIANI, M., & MCCOWAN, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education, 81*, 1-8. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w.

DUO-TERRON, P., HINOJO-LUCENA, F.-J., MORENO-GUERRERO, A.-J., & LÓPEZ-NÚÑEZ, J.-A. (2022). STEAM in Primary Education. Impact on Linguistic and Mathematical Competences in a Disadvantaged Context. *Front. Educ., 7*, 792656. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.792656,

HYLAND, K., & JIANG, F. K. (2021). Delivering relevance: The emergence of ESP as a discipline. *English for Specific Purposes, 64*, 13-25. https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.06.002.

KOT, S. O., & NYKYPORETS, S. S. (2025). Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. In *Science and education in the third millennium: Information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph* (Vol. I, pp. 295-332). Institute of Public Administration Affairs. https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267.

KREIJKES, P., & GREATOREX, J. (2024). Differential effects of subject-based and integrated curriculum approaches on students' learning outcomes: A review of reviews. *Review of Education, 12*, e3465. https://doi.org/10.1002/rev3.3465.

LEAL FILHO, W., SIMAENS, A., PAÇO, A., HERNANDEZ-DIAZ, P. M., VASCONCELOS, C. R. P., FRITZEN, B., & MAC-LEAN, C. (2023). Integrating the Sustainable Development Goals into the strategy of higher education institutions. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology, 30* (5), 564-575. https://doi.org/10.1080/13504509.2023.2167884.

NYKYPORETS, S. S. (2025). Integrating lifelong learning principles into technical English courses: Strategies for sustainable language proficiency. In *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference "Innovations in Science: Theoretical Foundations to Practical Impact" (May 12-14, 2025, Antwerp, Belgium)* (pp. 306-315). European Open Science Space. https://doi.org/10.70286/EOSS-12.05.2025.

NYKYPORETS, S. S., SABADOSH, Y. H., KULISH, L. V., HADAICHUK, N. M., & HERASYMENKO, N. V. (2025). Digital technologies as tools for embedding the sustainable development goals in higher education learning environments in Ukraine. *Society and national interests. Series "Pedagogy", 12* (20), 55-67. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-55-67.

STEPANOVA, I. S., NYKYPORETS, S. S., & KUKHARCHUK, H. V. (2025). Integrating artificial intelligence tools into project-based English language instruction for technical students: A framework for fostering critical and creative thinking. In A. Ostenda & D. Kalita (Eds.), *Innovation-driven development in education, digital economy, and applied technologies* (pp. 208-215). The University of Technology in Katowice Press. https://doi.org/10.54264/M055.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF FUTURE SOCIAL WORKERS TRAINING WITHIN THE COURSE OF ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Kateryna Oleksandrenko
Khmelnytskyi National University
Khmelnytskyi, Ukraine

The creation of the system of future specialist's foreign language communicative competence development demands the elaboration of corresponding scientific ensuring. The analysis of foreign language communicative competence development is a complex item

which is investigated within the frameworks of psychology, sociology, social psychology, psychology of labour, pedagogy and other sciences.

Proceeding from the psychological approach while describing the development of foreign language communicative competence (FLCC) we are interested in the determinants of a professional's formation, professionalism of personality, productive individual-professional development, as well as in conditions and factors ensuring this process. The psychological-pedagogical system of FLCC development was formulated by the author in the process of investigation.

We treat the process of a foreign language teaching as a system consisting of a great number of interrelated and interdependent structural and functional components subjected to the educational aims. Undergraduates following a course in English and especially in English for Specific Purposes often find themselves faced with two challenges. On the one hand, they need to become aware of and confident with the various genres typical of their discipline, while at the same time they have to achieve this in a language which is not their first (Johnson, 2017).

The development of FLCC is realized through professional skills and abilities formatted in the process of a subject learning. Acquisition of such skills is an ongoing process and the teacher may play a major role in helping ESP students to discover the world in which they aspire to practise in another language so that they can operate successfully and achieve their goals (Dubois, 2016). It should be noted that these aspects encourage self-development and self-improvement of personality.

The formation and development of FLCC is typical of ESP in general, but it may be argued that it is particularly relevant to social services work, which depends largely on successful communication (Thompson, 2010) thus requiring students to be exposed actively to such types of communication in order to acquire similar skills.

All the factors of the development of FLCC can be grouped as follows:

- organizational-pedagogical (educational plan of a faculty, schedule, determination of criteria for evaluation of competence level, material and technical equipment of the lessons);
- substantial (selecting the lessons contents, integration of different courses, outlining the main ideas);
- technological (control and evaluating, organization of active lessons forms, defining the group of skills which are included in communicative activity, usage of innovative technologies);

- psychological-pedagogical (the formation of purposes, diagnostics students' knowledge, system of motivation, determination of criteria for competence evaluation, reflexive-evaluative stage of each lesson, involving of students in co-management).

The main task of a foreign language teacher in education of future specialists in different spheres of knowledge is to create such psychological-pedagogical conditions under which:

- the future specialist can be revealed as a subject of educational-cognitive activity able to occupy active personal position;
- the formation of internal motivation for the achievement of high indices of FLCC development becomes possible;
- teaching methods, forms and means directed at the development of future specialists' professional qualities are employed;
- special government of future specialists' cognitive activity is organized aiming at high level of foreign language mastering as at the lessons as during independent work.

Personality of a future specialist is an important factor for the achievement of optimal level of FLCC; his individual and professional resource, special knowledge and skills necessary for the further activity. The aim of psychological-pedagogical preparation of the future specialist is to meet the demands of society in highly skilled professionals who possess the high level of FLCC and individual-professional qualities. To achieve this aim it is necessary to solve the following tasks:

- the development foreign language skills of future specialist, technological abilities, individual and professional resources on the basis of individual-psychological peculiarities, potential possibilities and adaptive capabilities;
- the elaboration of the need and motivation to independent learning and usage of all components of FLCC.

According to the model of FLCC development the formation of FLCC of future specialist is the most important task in high educational establishments. The model consists of three parts, The purpose of organizational-motivational element is to obtain new information about the possible spheres of a foreign language usage, diagnostics of the needs and interests, formation of positive motivation to foreign language learning resulting in cognitive activity increase.

The second element – informational-processing – ensures the mastering of professionally relevant information in the foreign language according to the program for the students of international relations, the improvement of cross-cultural communicative

skills for the solution of the problems and modeling professional communication in the foreign language.

Criterion – resulting element ensures the future specialists' self-evaluation of the development of foreign competences and FLCC components; motives of the language culture development; indicators of educational progress; development of individual-professional qualities, as well as the teachers' evaluation of the results of FLCC development.

Taking into account the peculiarities of social service professional activity we may outline its main features:

a) it is highly motivated;
b) it causes psychological influence;
c) it is evoked by psychological needs;
d) it is generated by conscious professional and communicative intentions;
e) it is reflexive;
f) it consists of specific semantic field or professional reflection of the world.

Teaching English for professional purposes it is necessary for lecturers to combine general English language learning practices with English professional discourse of the related subject. It is necessary to select the appropriate terminology, material from the scientific articles and textbooks, extract language features, and supplement language teaching practices with suitable classroom activities.

References:

DUBOIS, M. (2016). Science as vocation? Discipline, profession and impressionistic sociology. *Asp, 69*, 21-39.

JOHNSON, J. H. (2017). The SocWoC corpus: Compiling and exploiting ESP material for undergraduate social workers. In C. Sarré & S. Whyte (Eds.), New developments in ESP teaching and learning research (pp. 133-151). Research-publishing.net.

THOMPSON, N. (2010). *Theorizing Social Work Practice,* Palgrave Macmillan, Basingstoke.

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AS A CORE COMPONENT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TEACHER EDUCATION

Violetta Panchenko
Municipal Establishment
"Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
Kharkiv, Ukraine

Education for sustainable development (ESD) has become a central priority of international educational policy and practice over the past decades. Initially associated primarily with environmental awareness and ecological responsibility, ESD has gradually evolved into a broader educational paradigm addressing social justice, economic stability, ethical decision-making, and human well-being. This shift reflects an understanding that sustainable development is ultimately dependent on human capacities to cooperate, adapt, and respond constructively to complex global challenges.

In this context, increasing attention has been paid to the role of education in developing not only knowledge and skills, but also attitudes, values, and socio-emotional competences. Social and emotional learning (SEL), defined as the process through which individuals acquire the abilities to understand and manage emotions, establish positive relationships, and make responsible decisions, aligns closely with the holistic vision of ESD. While SEL has traditionally been discussed in relation to school education and student well-being, its relevance for teacher education and sustainable development has only recently begun to receive systematic scholarly attention.

Teacher education occupies a strategic position within ESD implementation, as teachers act as mediators between educational policy and classroom practice. Consequently, the integration of SEL into teacher education programmes has the potential to influence not only individual teachers' professional competence, but also the sustainability of educational systems as a whole.

International frameworks consistently define ESD as an educational approach that empowers learners to contribute meaningfully to sustainable societies. According

to UNESCO, ESD aims to enable individuals to reflect critically on their actions, consider long-term consequences, and act responsibly in local and global contexts (*UNESCO*, 2017). Importantly, this vision places human agency and ethical responsibility at the centre of sustainable development.

Scholars have argued that traditional content-focused curricula are insufficient for achieving these aims, as sustainability-related challenges are inherently complex, value-laden, and emotionally demanding (Corcoran, & O'Flahert, 2022). Learners are required to cope with uncertainty, ambiguity, and moral dilemmas, which necessitates a set of social and emotional capacities alongside cognitive understanding. As a result, ESD has increasingly been conceptualised as a transformative learning process rather than a transmission of factual knowledge.

From this perspective, sustainable education depends on learners' ability to engage empathetically with others, regulate emotional responses to global crises, and participate constructively in social dialogue. These capacities closely mirror the core domains of SEL, suggesting a natural convergence between the two frameworks.

Social and emotional learning is commonly described through five interrelated competence areas: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (*CASEL*, 2020). These competences support individuals' emotional well-being and social functioning across educational and life contexts.

Research has demonstrated that SEL contributes to improved academic performance, reduced behavioural problems, and enhanced psychological resilience (Durlak et al., 2011). Beyond these outcomes, SEL also fosters ethical sensitivity, cooperation, and civic engagement, which are essential for addressing sustainability challenges.

In higher education and teacher education, SEL has been linked to professional identity formation, reflective practice, and emotional labour management. Pre-service teachers are required to navigate complex interpersonal situations, respond to learners' emotional needs, and maintain their own well-being in demanding professional environments. Without adequate SEL competences, teachers may struggle to implement learner-centred and sustainability-oriented pedagogies effectively.

The conceptual alignment between SEL and ESD becomes particularly evident when examining their shared educational goals. Both frameworks emphasise holistic development, ethical responsibility, and active participation in society. SEL supports ESD by equipping future teachers with the emotional and relational resources needed to engage learners in meaningful sustainability-related learning.

For example, social awareness and empathy enable teachers to address issues of social justice and cultural diversity sensitively. Self-management and emotional regulation are essential when discussing emotionally charged topics such as climate change, conflict, or inequality. Responsible decision-making aligns with ESD's focus on ethical reasoning and long-term consequences of human actions.

Moreover, SEL contributes to the sustainability of educational systems by supporting teacher well-being and professional resilience. Sustainable development in education cannot be achieved if teachers experience chronic stress, burnout, or emotional disengagement. Integrating SEL into teacher education therefore serves both pedagogical and systemic sustainability goals.

Recognising SEL as a core component of ESD necessitates a reconsideration of teacher education curricula. Rather than treating SEL as an optional or supplementary topic, programmes should embed social and emotional competences across disciplinary and methodological courses. This integration can be achieved through reflective practices, collaborative learning, experiential tasks, and formative assessment strategies that foreground emotional and social dimensions of learning (Dmitrenko et al., 2024).

Teacher educators play a crucial role in modelling SEL-informed pedagogies, as pre-service teachers often internalise professional norms through observation and participation. Explicit attention to emotional awareness, ethical reflection, and interpersonal communication within teacher education can foster a professional culture aligned with sustainable development values.

Furthermore, assessment practices in teacher education should acknowledge SEL-related learning outcomes. Reflective journals, portfolios, and peer feedback can provide meaningful evidence of pre-service teachers' socio-emotional development and readiness to engage in ESD-oriented teaching.

Thus, social and emotional learning represents a vital, yet often underemphasised, dimension of education for sustainable development in teacher education. As sustainability challenges become increasingly complex and emotionally demanding, the role of teachers as facilitators of resilient, ethical, and inclusive learning environments gains particular significance. Integrating SEL into teacher education programmes supports the development of professional competences necessary for sustainable educational practice and contributes to the long-term well-being of both teachers and learners.

Viewing SEL as a core component of ESD allows for a more human-centred and sustainable approach to teacher preparation. Future research should further explore effective

models of SEL integration in teacher education and examine their impact on educational sustainability at institutional and systemic levels.

References:

CASEL (2020). *What is SEL?* https://casel.org/what-is-sel/.

CORCORAN, R. P., & O'FLAHERT, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education, 110* (1), 103563. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563.

DMITRENKO, N., PANCHENKO, V., HLADKA, O., SHKOLA, I., & DEVITSKA, A. (2024). Cultivating communication skills in times of crisis: the perceived impact of SEL techniques in formative assessment on the communication competence of pre-service teachers in Ukraine. *International Journal of Emotional Education, 16* (2), 1-5. https://doi.org/10.56300/MAIN4950.

DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82* (1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.

TRANSFORMATION OF THE PARADIGM OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE AGE OF AI: FROM KNOWLEDGE CONTROL TO COMPETENCY VERIFICATION

Mykola Pryhodii
Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The current stage of civilization development is characterized by an unprecedented pace of technological change, which significantly transforms social, economic, and cultural processes on a global scale. Digitalization has ceased to be merely an auxiliary tool for optimizing individual processes and has become a fundamental foundation for the functioning of modern society, permeating almost all spheres of human life – from the economy, industry, and science to culture, communication, and education. Digital technologies are shaping new modes of interaction, altering the structure of employment, transforming the requirements for professional activity, and rethinking the role of humans in production and social systems.

In the context of the sustainable development paradigm, education acquires particular significance, serving as a key driver of long-term socio-economic transformations and the innovative development of society. It is through educational mechanisms that competencies are formed, defining an individual's ability to adapt to rapid changes, respond effectively to the challenges of the digital economy, and participate responsibly in the development of a knowledge-based society. At the same time, the contemporary education system increasingly faces a relevance crisis: traditional approaches to teaching and assessment, focused on knowledge reproduction and standardized evaluation of outcomes, no longer meet the demands of a dynamic labor market. The conditions under which technological changes occur faster than the full cycle of formal specialist training necessitate a reconsideration of the goals, content, and methods of education, as well as a transition to more flexible, adaptive, and competency-oriented learning models (Пригодій et al., 2019).

The implementation of artificial intelligence (AI) technologies in vocational education does not merely add new functional capabilities to the educational process. It requires

a complete reassessment of how learning is conducted, what we teach, and, most importantly, how the outcomes of educational activities are evaluated. Research indicates that educational institutions are already actively integrating digital platforms and analytical tools to optimize the learning process; however, in the course of digital transformation, they face limitations related to the digital literacy of both instructors and learners, as well as the imperfection of pedagogical models (Olan et al., 2022). In this sense, the digital transformation of education is not simply about process automation but involves the creation of adaptive learning systems capable of preparing specialists for a world that changes faster than a single cycle of formal education.

The role of AI in this transformation is dual: it serves both as an object of study and as an active agent within the educational environment. Artificial intelligence algorithms enable true personalization of learning by analyzing the pace at which each learner assimilates material, identifying knowledge gaps in real time, and suggesting optimal ways to address these gaps (Pryhodii, & Radkevych, 2025). Such personalization transforms the traditional architecture of the educational process: the teacher's role shifts from merely transmitting knowledge to acting as a mentor, facilitator of thinking, and ethical guide. In this context, education becomes not the accumulation of facts but the development of intellectual flexibility, which is critical for solving complex interdisciplinary problems of the modern world (de Bem Machado et al., 2024).

One of the most challenging aspects of digital transformation is the crisis of the traditional knowledge assessment system. Generative AI models are capable of instant content creation, rendering the traditional control of "factual knowledge" increasingly obsolete. In response, the educational system is compelled to shift toward competency verification – the ability of students to apply knowledge in practice, think critically, make decisions, and collaborate effectively. Research shows that AI-based automated assessment systems provide greater consistency and objectivity in grading compared to traditional methods; however, their implementation requires a high level of transparency, pedagogical moderation, and alignment with educational goals (Alfaleh, 2026). Assessment must move from evaluating the final product to focusing on the thinking process, the analysis of reasoning, and the ability to pose complex questions, thereby paving the way for the development of critically thinking professionals.

The concept of vocational education in the digital age is undergoing tectonic shifts. The traditional model, focused on a completed cycle of education and a fixed set of skills, is giving way to the concept of lifelong learning. The emphasis is on the ability to rapidly

retrain, integrate new knowledge and technologies into professional practice. Vocational education in contemporary institutions now aims to develop a holistic individual capable of self-regulation, self-development, and effective interaction with technology in a high-tech environment (Пригодій, 2024). The 21st-century learner must understand algorithms and have critical skills to collaborate with machines in solving real-world problems.

To understand the depth of these changes, it is useful to compare the requirements for a worker of the 20th century with those of the 21st century. The industrial era demanded a "function-specific" worker with a narrow specialization. The main virtues were discipline and precise adherence to instructions; education was viewed as a completed stage, and assessment focused on compliance with standards and the absence of errors in routine operational tasks. In contrast, the 21st-century worker is an "adaptive professional," whose key assets are learning agility, the ability to generate solutions in novel conditions, and cognitive flexibility. Within the framework of the Industry 5.0 concept, work has become project-based, and flexibility is valued more than stability (Гуржій, & Пригодій, 2025).

Despite the radical differences between eras, there is a fundamental commonality between 20th- and 21st-century professionals: the demand for a high level of intellectual culture and ethical responsibility. As a century ago, professionalism is grounded in logical thinking, communication skills, and critical analysis. The difference lies in how these skills are manifested: previously, the assessment of professionalism focused on the volume of accumulated knowledge and the accuracy of task execution; today, it emphasizes the ability to filter informational noise, the speed of decision-making, and adaptability in conditions of uncertainty. In a learning system incorporating AI elements, mistakes are no longer catastrophic but become part of an iterative process that fosters learning through analysis and corrective action (Congna, & Saad, 2025).

The digital transformation of education through the implementation of AI presents society with a challenge of global scale: to change the very philosophy of assessing success. The shift from knowledge control to competency verification means that education becomes a tool for developing human potential rather than merely transmitting facts. In the context of rapid technological change, it is critically important to create learning systems that foster independent thinking, creativity, and adaptability, while ensuring integration between knowledge, skills, and value orientations (Gurzhii, & Pryhodii, 2025).

Vocational education in the 21st century is not about preparing individuals to perform known tasks, but about developing the capacity to interact effectively with the unknown, rapidly integrate new technologies, and critically evaluate information. In this context,

education ceases to be a passive process and transforms into a dynamic, adaptive, and personalized space for development, where success is determined not by the volume of knowledge acquired, but by the ability to think independently, solve problems creatively, and apply knowledge responsibly in practical activities.

Thus, the transformation of the vocational education paradigm in the AI era encompasses not only the integration of advanced technologies but also a systematic rethinking of educational content, competency development, assessment models, and the forms of interaction among learners, instructors, and digital agents. It entails a shift from traditional knowledge control to competency verification, enabling the evaluation of the ability to apply knowledge in practice, think critically, make decisions, and work effectively in teams. This transformation fosters the development of flexible, autonomous, and responsible professionals capable of adapting to rapid technological change, actively contributing to the advancement of a knowledge-based society, and responding to the challenges of the global economy, science, and culture.

References:

ALFALEH, M. (2026). Sustainable AI-driven assessment in higher education: A systematic review of fairness, transparency, pedagogical innovation, and governance. *Sustainability, 18* (2), 785. https://doi.org/10.3390/su18020785.

CONGNA, H., & SAAD, N. (2025). The impact of human capital on employment quality: A scoping review. *Cogent Education, 12* (1), Article 2552352. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2552352.

DE BEM MACHADO, A., DOS SANTOS, J. R., SACAVÉM, A., & SOUSA, M. J. (2024). Digital transformations: Artificial intelligence in higher education. In A. de Bem Machado, M. J. Sousa, F. Dal Mas, S. Secinaro, & D. Calandra (Eds.), *Digital transformation in higher education institutions* (pp. 1-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52296-3_1.

GURZHII, A. N., & PRYHODII, M. (2025). Peculiarities of using digital platforms for professional training of skilled workers in the engineering industry. In V. Radkevych & M. Pryhodii (Eds.), *Scientific and methodological support for the development of vocational education* (pp. 232-249). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745530.

OLAN, F., LIU, S., SUKLAN, J., JAYAWICKRAMA, U., & ARAKPOGUN, E. O. (2022). The role of artificial intelligence networks in sustainable supply chain finance

for the food and drink industry. *International Journal of Production Research, 60* (14), 4418-4433. https://doi.org/10.1080/00207543.2021.1915510.

ГУРЖІЙ, А. М., & ПРИГОДІЙ, М. А. (2025). Інноваційні цифрові рішення у підготовці фахівців для Індустрії 5.0. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи, 1*, 158-159. ХНУ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747260.

ПРИГОДІЙ, М. А. (2024). Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 6* (1), 1-13. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6104.

ПРИГОДІЙ, М. А., & РАДКЕВИЧ, О. П. (2025). Технології штучного інтелекту як інструмент персоналізованого навчання на цифрових освітніх платформах. У A. Ostenda & O. Nestorenko (Eds.), *Education, economy, and AI: Multidisciplinary perspectives for a digital future* (pp. 139-151). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745754.

ПРИГОДІЙ, М. А., ГУРЖІЙ, А. М., ЛИПСЬКА, Л. В., ГУМЕННИЙ, О. Д., ЗУЄВА, А. Б., КОНОНЕНКО, А. Г., ПРОХОРЧУК, О. М., & БЕЛАН, В. Ю. (2019). *Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.* Полісся. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720268.

ENHANCING DIGITAL AND ETHICAL COMPETENCE OF EDUCATORS AS A FACTOR IN THE EFFECTIVE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Leonid Romanov
The Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The dynamic development of digital technologies and the rapid implementation of artificial intelligence (AI) tools are driving fundamental changes in the vocational

education system. AI opens up unprecedented opportunities for personalizing learning, automating assessment, and creating adaptive educational environments. However, the effectiveness of using these technologies directly depends on the readiness of teaching staff not only to operate new tools technically but also to critically evaluate their impact on the educational process. The relevance of the topic is due to the need to bridge the gap between the technical potential of AI and the level of digital and ethical competence of educators. Today, vocational education institutions are becoming key centers for training specialists, where the use of AI can significantly accelerate the process of mastering complex technological skills for the post-war renewal of Ukraine. However, this requires educators to adhere to academic integrity and ethical standards in the digital environment.

The issues of digitalization in vocational education in Ukraine are actively researched by modern scholars. In particular, the article by M.-O. Yershov et al. (2025) examines in detail the challenges and opportunities arising in the process of digitalizing Ukraine's educational space, focusing on systemic transformations in the training of skilled workers. The researchers emphasize that digitalization is not merely a technical update but also requires a revision of methodological approaches. A separate layer of research is dedicated to the implementation of AI in specific forms of learning. For instance, the article by R. Savchuk et al. (Savchuk et al., 2025) analyzes the prospects of applying artificial intelligence technologies within the framework of dual education. The authors argue that AI can become an effective bridge between theoretical training in an educational institution and practical activity in the workplace, providing real-time monitoring of learning effectiveness. At the same time, international standards, such as the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), emphasize the importance of the ethical aspect. As noted in studies related to the social impact of technologies, ethical competence serves as a safeguard against data manipulation and algorithmic bias (*European Commission, Joint Research Centre*, 2017).

The use of artificial intelligence in vocational education and training (VET) institutions requires a combination of two complementary components from educators: high digital competence and developed ethical awareness. In the context of AI, digital competence includes the ability to work with various types of generative models: text-based (ChatGPT, Claude, Google Gemini), visual (Midjourney, DALL-E, Adobe Firefly), and multimodal systems for video generation and simulations (Luma, HeyGen, Runway), as well as prompt engineering skills and the ability to integrate AI tools into curricula. For example, when training specialists for the automotive industry, an educator can use AI to create interactive

engine fault diagnosis scenarios or to model logistical processes. The use of intelligent simulators allows future auto mechanics and drivers to visualize the operation of complex advanced driver-assistance systems (ADAS), which significantly enhances the effectiveness of material mastery. However, practice shows that without proper training, teachers often use AI only fragmentarily, failing to reveal its potential for developing the professional skills of students.

An educator's ethical competence in the context of AI comes to the forefront due to a series of risks associated with academic integrity, where the teacher must instruct students on how to distinguish independent work from machine-generated content. In the automotive industry, this is critically important, as theoretical knowledge must be reinforced by real-world practical skills. Issues of data protection and the confidentiality of students' personal information also require deep awareness from the educator. A vital aspect is the development of critical thinking to overcome AI's algorithmic bias. For example, when requesting technical specifications or maintenance regulations for a specific vehicle brand, AI may provide outdated information; therefore, the teacher must train students to verify neural network data against the manufacturer’s official technical documentation.

The implementation of AI in dual education allows for the creation of individualized learning trajectories, enabling teachers to analyze a student's progress at the workplace in real time. Such personalization significantly enhances the effectiveness of personnel training. The process of competence building must be systemic and include not only courses but also the creation of professional communities for sharing case studies. It is crucial to develop methodological recommendations that clearly regulate the ethical boundaries of using neural networks in the educational process.

Thus, artificial intelligence is a powerful factor in the transformation of vocational education, allowing for the significant optimization of specialist training for the modern labor market. However, the success of this process depends on the digital and ethical competence of the educator. Increasing the level of digital competence allows teachers to effectively use AI as a tool for intensifying learning, while the ethical component ensures the quality of education and academic integrity. The development of these competencies must become an integral part of the professional development system. Only through the conscious and ethical use of AI will we be able to prepare a generation of specialists for strategic industries, capable of working in a high-tech future and rebuilding the economy of Ukraine.

References:

European Commission, Joint Research Centre (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (C. Redecker, Author; Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770.

SAVCHUK, R. M., YERSHOV, M.-O. V., YERSHOVA, L. M., ROMANOV, L. A., ROMANOVA, H. M., & DEREVIANCHUK, K. Y. (2025). Prospects for artificial intelligence application in dual education in Ukraine. *Proceedings of SPIE, 13813*, 138130D. https://doi.org/10.1117/12.3089105.

YERSHOV, M.-O. V., ROMANOV, L. A., ROMANOVA, H. M., KULALAIEVA, N. V., & DEREVIANCHUK, K. Y. (2025). Challenges and opportunities in the digitalisation of Ukraine's vocational education. *Proceedings of SPIE, 13813*, Art. 138130C. https://doi.org/10.1117/12.3089096.

THE CONCEPT OF TEACHER AGENCY IN PROFESSIONAL ORIENTATION OF VOCATIONAL AND PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION STUDENTS

Ganna Romanova
Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

In the period of global socio-economic changes and intensive digitalization of the labor market, the role of the educator in vocational and professional pre-higher education institutions is undergoing a significant transformation. The traditional model, where the teacher acts merely as a source of information, is losing its effectiveness. Instead, the concept of "teacher agency" is becoming increasingly relevant, implying a proactive position of the specialist, their ability to make independent decisions, and their constructive influence on the professional self-determination of students. In the context of vocational guidance, agency becomes the mechanism that allows for the adaptation of the educational

process to the individual needs of the personality and the real demands of the modern economy.

The essence of the concept of agency lies in recognizing the educator not merely as an implementer of instructions, but as an active creator of the educational process, possessing inner freedom and responsibility for the results of their activities. Its theoretical foundation is based on the idea that teachers do not simply execute curricula but are active subjects who shape the learning conditions. The ecological approach to understanding agency, developed by Priestley et al. (Priestley et al., 2015), views it as a dynamic process resulting from the interaction of the teacher's efforts, their professional background, and the structural opportunities of the environment. Research by Biesta et al. (Biesta et al., 2015) emphasizes that agency is a vital condition for professional freedom, allowing educators to act purposefully even in situations of uncertainty. For her part, Vähäsantanen (Vähäsantanen, 2015) focuses on professional identity and agency as key factors in work-related learning, which is critically important for the vocational education system.

Teacher agency in the field of professional orientation is a multifaceted phenomenon that encompasses the educator's ability to project a student's future career through the prism of modern technologies and ethical standards. In vocational and professional pre-higher education institutions, this manifests as a rejection of a formal approach to counseling in favor of building subject-to-subject relationships.

An educator with a high level of agency is capable of independently determining priority directions for the professional development of learners by integrating real-world production cases into training. Agency includes three interconnected dimensions:

- Projective: the ability to perceive the prospects of industry development and transform them into learning objectives;
- Retrospective: the use of previous professional and pedagogical experience to select the most effective methods of influence;
- Operational: the ability to act in specific circumstances, adjusting vocational guidance activities depending on the student's progress and motivation.

We consider the structure of teacher agency through three complementary components (Romanova, 2025). The subjective component reflects the educator's awareness of their professional identity, their value orientations, and the capacity for internal self-regulation in professional activity. The proactive component determines the teacher's readiness to act in anticipation, initiate changes in vocational guidance work, and independently set goals that meet future challenges. The self-efficacy (resourcefulness) component characterizes

the educator's ability to effectively overcome difficulties, find resources to resolve complex pedagogical situations, and maintain professional resilience in conditions of uncertainty. These components are closely intertwined with the temporal dimensions of agency: specifically, subjectivity is based on experience, proactivity is directed toward the future, and self-efficacy is realized directly in activities "here and now."

An important aspect of agency is the interaction with the professional environment. The educator becomes an active mediator between the educational institution and the potential employer, ensuring that the students' skills align with current market requirements. This is particularly crucial in the context of implementing dual education, where teacher agency allows for the effective integration of the theoretical foundation with practical training in production.

Furthermore, teacher agency is closely linked to digital competence. The ability to utilize artificial intelligence tools, simulators, and virtual laboratories allows the educator to create an innovative vocational guidance environment. In such an environment, the student has the opportunity to undergo "digital professional trials," which significantly reduces the risk of an incorrect career choice.

However, the implementation of agency faces a number of obstacles. These include rigid regulation of the educational process, high bureaucratic workload, and limited resources for professional autonomy. The development of agency requires not only the personal readiness of the educator but also the creation of an "agentic environment" within the educational institution itself, where initiative and innovation receive proper support.

Thus, teacher agency is a key resource for the modernization of the vocational guidance system in vocational and professional pre-higher education institutions. It is through the manifestation of agency that an educator transforms from a controller into a professional consultant and mentor who helps the learner build a successful career in a high-tech future. State educational policy should be aimed at strengthening teacher autonomy and stimulating their professional subjectivity. Further research should be devoted to the development of professional development programs specifically focused on fostering the agentic qualities of the teacher as a leader of educational change.

References:

BIESTA, G., PRIESTLEY, M., & ROBINSON, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21* (6), 624-640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325.

PRIESTLEY, M., BIESTA, G., & ROBINSON, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach.* Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/uk/teacher-agency-9781472534668/.

ROMANOVA, G. (2025). Teacher agency in vocational orientation and career counseling. In V. O. Radkevych & M. A. Pryhodii (Eds.), *Innovative vocational education, 4* (25): Scientific and methodological support of vocational education and training: Proceedings of the XX All-Ukrainian Scientific and Practical (reporting) Conference of the Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine (Kyiv, December 11, 2025). (pp. 384-388). https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk/issue/view/27/34.

VÄHÄSANTANEN, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education, 47*, 1-12. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14001516?via%3Dihub.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN BIOLOGICAL AND ENVIRONMENTAL DISCIPLINES: THE ROLE OF THE UNIVERSITY TEACHER IN TIMES OF GLOBAL AND POST-WAR CHALLENGES

Andrii Sydorenko, Petro Horlov
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine

Education for Sustainable Development (ESD) has become one of the key priorities of modern educational systems in response to global environmental, social, and economic challenges. The United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development emphasizes education as a crucial instrument for achieving all Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4, which focuses on inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunities for all (*United Nations*, 2015). In this context, higher education

institutions play a strategic role in shaping sustainable worldviews, professional competencies, and value orientations among future specialists.

Biological and environmental disciplines occupy a central position within ESD due to their direct focus on living systems, ecosystems, biodiversity conservation, environmental safety, and human–nature interactions. University teachers in these fields act not only as transmitters of scientific knowledge but also as mediators between science, society, and the principles of sustainable development. Their professional activity increasingly requires an interdisciplinary approach, pedagogical flexibility, and the ability to respond to rapidly changing global and local contexts.

The integration of environmental disciplines into interdisciplinary training contributes to the formation of a holistic scientific worldview among higher education students in natural sciences. Such an approach enables learners to perceive environmental issues not as isolated phenomena but as complex systems shaped by ecological, biological, social, and economic factors. By combining ecological knowledge with related scientific fields, interdisciplinary education enhances students' ability to analyze environmental challenges, evaluate risks, and propose sustainable solutions grounded in scientific evidence (Sydorenko, 2025).

Furthermore, interdisciplinary integration promotes the development of key professional competencies, including systems thinking, critical analysis, and the ability to apply theoretical knowledge in practical contexts. Environmental disciplines, when embedded across curricula, foster responsible attitudes toward natural resource management and environmental protection. This educational model aligns with contemporary trends in higher education aimed at sustainability-oriented learning and competence-based training, preparing graduates for professional activities under conditions of environmental uncertainty and global change (Sydorenko, 2025).

The current stage of educational development in Ukraine is characterized by profound transformations driven by globalization, digitalization, climate change, and the consequences of full-scale war. Military actions have resulted in severe environmental damage, landscape transformation, ecosystem degradation, and long-term ecological risks. These realities significantly influence the content and teaching methods of biological and environmental disciplines, reinforcing the need for education that integrates sustainability, resilience, and responsibility for future generations (*Conflict and Environment Observatory*, 2024).

From an interdisciplinary perspective, education for sustainable development within biological and environmental disciplines integrates natural sciences, social sciences, pedagogy, ethics, and digital technologies. Such integration enables students to develop

systems thinking, understand complex socio-ecological processes, and analyze environmental problems from multiple perspectives. Research indicates that interdisciplinary learning enhances students' capacity to address sustainability challenges and supports the development of critical and analytical thinking skills (Suarez et al., 2018).

A key factor in implementing ESD is the transformation of the professional role of the university teacher. In contemporary conditions, teachers are expected to act as facilitators of learning, mentors, researchers, and value-oriented leaders. This is particularly relevant for educators in biological and environmental disciplines, whose professional mission includes fostering environmental awareness, ethical responsibility, and sustainable behavior. Consequently, teacher competence extends beyond subject-specific knowledge to include pedagogical innovation, digital literacy, and psychological resilience.

Digitalization plays a crucial role in advancing education for sustainable development. The use of geographic information systems (GIS), remote sensing technologies, online mapping tools, open-access environmental databases, and citizen science platforms enables students to analyze real-time environmental changes and conduct virtual or hybrid research activities. These tools partially compensate for limitations in fieldwork caused by safety concerns or restricted access to natural areas and significantly expand the analytical and research potential of learning (Sydorenko, 2025).

Moreover, digital educational technologies support interdisciplinary collaboration and international academic cooperation, which are essential components of ESD. Participation in international projects, virtual mobility programs, and collaborative research initiatives allows teachers and students to exchange experiences, compare environmental challenges across regions, and adopt best practices aligned with European and global sustainability standards.

Another important dimension of education for sustainable development is the psychological aspect of teaching and learning. University teachers working under conditions of prolonged stress, uncertainty, and post-war recovery face increased risks of emotional exhaustion and professional burnout. Psychological resilience, reflective practice, and institutional support mechanisms are therefore essential for maintaining teaching effectiveness and personal well-being. Studies emphasize that sustainable education cannot be achieved without supporting the mental health and professional stability of educators (Kofanova, & Kofanov, 2023).

In the post-war context, education for sustainable development acquires an additional social mission related to environmental restoration and recovery. Teachers of biological and

environmental disciplines are actively involved in updating curricula to include topics such as assessment of war-related environmental damage, ecosystem restoration, environmental monitoring, and sustainable land use. This approach contributes to the preparation of specialists capable of participating in post-war reconstruction and developing environmentally sound strategies for national recovery.

Thus, education for sustainable development within biological and environmental disciplines represents a multidimensional process that integrates interdisciplinary knowledge, innovative teaching methods, digital technologies, and psychological resilience. The role of the university teacher is central to this process, as educators shape not only professional competencies but also values and attitudes toward sustainable development.

In conclusion, strengthening education for sustainable development requires a combination of individual teacher motivation, institutional support, continuous professional development, and the integration of global sustainability frameworks into higher education. University teachers of biological and environmental disciplines have the potential to become key agents of sustainable transformation, contributing to environmental responsibility, social resilience, and long-term sustainable development at both national and global levels.

References:

Conflict and Environment Observatory (2024). *The environmental consequences of the war against Ukraine: Preliminary 12-month assessment, summary and recommendations.* https://ceobs.org/the-environmental-consequences-of-the-war-against-ukraine-preliminary-12-month-assessment-summary-and-recommendations/.

KOFANOVA, O., & KOFANOV, O. (2023). Ways of developing pedagogical mastery of research-oriented university teachers in technical higher education institutions. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education – Pre-University Training – Higher Education Institution, 1* (3), 403-411. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17721.

SUAREZ, A., ARIAS-ARÉVALO, P., & MARTINEZ-MERA, E. (2018). Environmental sustainability in post-conflict countries: Insights for rural Colombia. *Environment, Development and Sustainability*, *20*, 997-1015. https://doi.org/10.1007/s10668-017-9925-9.

SYDORENKO, A. (2025). Integration of environmental disciplines into interdisciplinary training of higher education students in natural sciences. In *Modern higher education: Achievements, challenges, and development prospects under conditions of uncertainty*

(Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference, October 10-11, 2025, Zaporizhzhia–Melitopol, pp. 110-114). Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University Publishing House.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Department of Economic and Social Affairs. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981.

INTERNAL QUALITY ASSURANCE POLICIES IN THE EUROPEAN EDUCATION AREA WITH LESSONS FOR UKRAINIAN AGRICULTURAL COLLEGES

Olena Titova, Natallia Teslenko
Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

In Ukraine, internal quality assurance (IQA) is not an optional managerial add-on: the Law of Ukraine "On Professional Pre-higher Education" (*Verkhovna Rada of Ukraine*, 2019) defines the national quality assurance system as comprising internal and external components, and explicitly requires each institution to define and publish a quality assurance policy, principles, and procedures, integrated into the institution's overall management system and involving both internal and external stakeholders (including employers). Against this legal baseline, Professional Pre-higher Education (PPHE) institutions operate under contemporary challenges that increase volatility in educational delivery and outcomes, particularly in wartime conditions (*Ministry of Education and Science of Ukraine*, 2024), making policy coherence and documented decision-making within the internal quality assurance (QA) system a practical necessity rather than formal compliance (*State Service of Education Quality of Ukraine*, 2024). In this context, among other quality risks learning losses should be emphasised. This phenomenon, which significantly influences QA system, can be detected through evidence (assessment, progression, feedback) and addressed through targeted improvement measures within the IQA cycle, as also emphasized

in national monitoring outputs on education quality. The aim of these theses is to analyse European approaches to internal quality assurance policy and derive actionable implications for designing and implementing an IQA policy in Ukrainian agricultural colleges that train junior bachelors, with attention to stakeholder-informed governance and evidence-based improvement.

At the institutional level, *IQA* is the integrated set of arrangements through which an education provider designs, delivers, evaluates, and continuously improves learning and teaching that covers governance responsibilities, programme management, assessment, stakeholder engagement, and evidence use (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.,* 2015). In this sense, an *IQA policy* should be treated as a *policy technology*: not merely a formal document, but an operational design that assigns roles and accountability, specifies instruments (procedures, indicators, review formats), and embeds feedback loops that translate information into improvement decisions. This framing aligns with the *ESG* understanding of internal QA as a structured institutional system encompassing a quality policy, programme design and approval, student-centred learning and assessment, staff development, learning resources, information management, transparency, and ongoing monitoring and periodic review (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.*, 2015).

Across *higher education and VET,* the underlying logic is shared (continuous enhancement supported by evidence and stakeholder participation) but it is operationalised differently: higher education often emphasises programme-level academic governance and periodic review, while VET typically places greater weight on *work-based learning*, employer involvement, and labour-market relevance (*European Parliament & Council of the European Union*, 2009; *Council of the European Union*, 2020). This convergence-with-specificity is reflected in the European VET quality agenda, where EQAVET established a common reference framework for VET quality assurance and the 2020 Council Recommendation reinforced quality assurance as a lever for responsiveness, resilience, and improved work-based learning (*European Parliament & Council of the European Union*, 2009; *Council of the European Union*, 2020). Analytically, IQA policy can therefore be modelled as a continuous *policy cycle: design* (quality aims, roles, instruments, indicators) → *implementation* (routine procedures and stakeholder practices) → *evidence* (information management, monitoring results, feedback) → *improvement* (documented decisions, corrective and enhancement actions), repeated as a governance-aligned loop (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.*, 2015; *Council of the European Union*, 2020).

European approaches converge around several reference "pillars" for institutional IQA policy. *First, standards and principles*: the ESG articulate IQA as a shared quality logic centred on learner-centred learning, transparent public information, and continuous enhancement rather than one-off compliance (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al*., 2015). *Second, governance and responsibility*: effective IQA policy clarifies institutional roles (leadership, QA structures, programme teams) and embeds stakeholder participation as a normal decision-making routine, not an occasional consultation (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.,* 2015). *Third, evidence and monitoring*: IQA is expected to rely on information management and monitoring of outcomes such as learning results, assessment evidence, student progression, and feedback that can also inform employability and labour-market relevance (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.,* 2015; *Council of the European Union*, 2020). *Fourth, enhancement instruments*: European quality agendas emphasise mechanisms that translate evidence into improvement. That includes regular programme monitoring and periodic review, teaching staff development, peer learning/peer review practices, and increasingly risk-aware and digitally supported QA routines (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.,* 2015; *Council of the European Union*, 2020).

A practical bridge between higher education and VET lies in recognising that many QA tools are functionally equivalent but differently institutionalised. In HE, typical instruments include programme review, course evaluation, learning analytics and information management, and the use of external reference points to calibrate standards (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.,* 2015). In VET, analogous instruments may take the form of methodological (subject) commissions and programme teams, industry-based assessment and competence demonstration, structured quality assurance of practice placements and work-based learning, and mentoring/dual elements that validate workplace readiness (*European Parliament & Council of the European Union*, 2009; *Council of the European Union*, 2020). The recurrent gap is not the absence of declared policy, but the weak "technology" of implementation: unclear procedures, under-specified indicators, and feedback loops that do not reliably convert evidence into documented decisions and improvements (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al*., 2015; *Council of the European Union*, 2020).

For Ukrainian agricultural colleges training junior bachelors, European reference points suggest designing IQA policy as a *replicable institutional algorithm*. According

to the European normative documents (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.*, 2015; *European Parliament & Council of the European Union*, 2009; *Council of the European Union*, 2020), the core components include:

1) explicit quality goals and a quality culture focused on outcomes and enhancement;

2) governance architecture defining who designs, implements, and reviews decisions (leadership, QA function, programme/practice coordinators, stakeholder roles);

3) operational procedures for programme design and review, assessment alignment with learning outcomes, and quality assurance of practice / work-based learning;

4) an indicator set and evidence base combining learning outcomes, student progression, employability signals, and systematic feedback from practice placements;

5) a PDCA-type improvement cycle with traceable, documented decisions and follow-up actions. (PDCA: plan, do, check, act). This "policy technology" shifts IQA from formal statements to an executable management routine.

European approaches frame IQA policy as standards-anchored and learner-centred, governance-embedded and stakeholder-informed, and evidence-driven with structured enhancement mechanisms (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.*, 2015). For Ukrainian agricultural colleges, the key added value is translating this logic into a *clear sequence of formation and implementation steps* which explain roles, instruments, indicators, and feedback loops tailored to competence-based training and practice-intensive learning. The next step will shift from the conceptual model to its instructional operationalisation at the level of an agricultural college. That will include clarifying quality-related goals for the educational process, selecting and structuring content, defining optimal methods, forms, and assessment procedures, and developing teachers' readiness to ensure the quality of professional training.

References:

Committee of the Verkhovna Rada of Ukraine on Education, Science and Innovation (2023, June 7). Osvitni vtraty y osvitni rozryvy na rivni zahalnoi serednoi osvity: vymiriuvannia ta mekhanizmy podolannia [Educational losses and learning gaps at the level of general secondary education: Measurement and mitigation mechanisms] [Committee Recommendations]. https://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/38605.pdf.

Council of the European Union (2020, November 24). Council recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. https://shorturl.at/eixgX.

European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, & EURASHE (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). European Higher Education Area. https://ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf

European Parliament and Council of the European Union (2009, June 18). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET) (2009/C 155/01). *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01).

Ministry of Education and Science of Ukraine (2024). War and education: Two years of full-scale invasion (Report). https://shorturl.at/Sl1s1.

State Service of Education Quality of Ukraine (2024, December 31). The results of monitoring the quality of education in VET institutions in 2024. https://shorturl.at/Le0t4.

Verkhovna Rada of Ukraine (2019, June 6). On the Professional Pre-higher Education (Law of Ukraine No. 2745-VIII). Database "Legislation of Ukraine". https://shorturl.at/m4I5N.

ENHANCING PROFESSIONAL COMPETENCE OF MARITIME SPECIALISTS THROUGH MARITIME ENGLISH AND TECHNICAL DISCIPLINES

Olha Tokarieva
Kherson State Maritime Academy
Kherson, Ukraine

Education for Sustainable Development (ESD) has become a key priority in modern higher education, particularly in professional fields that directly influence global safety, environmental protection, and economic stability. The maritime industry is one of such fields, where the quality of professional training determines not only operational efficiency but also navigational safety, environmental sustainability, and compliance with international

standards. Within this context, the preparation of maritime specialists requires an integrated approach that combines technical knowledge, professional skills, and effective communication.

Maritime English plays a crucial role in the professional training of maritime specialists, especially marine engineers and mechanics, whose work involves operating complex machinery, ensuring safe engine room operations, and cooperating within multinational crews. According to the requirements of the International Maritime Organization (IMO) and the STCW Convention, proficiency in Maritime English is an essential component of professional competence. However, traditional language teaching methods often isolate language learning from technical disciplines, which reduces its practical relevance and effectiveness (*IMO*, 2017).

This paper explores the integration of Maritime English and technical disciplines as a means of enhancing the professional competence of maritime specialists within the framework of education for sustainable development. The interdisciplinary approach presented in this study aims to bridge the gap between language education and professional training, ensuring that future maritime professionals are prepared for real-life operational, safety, and sustainability challenges.

Professional competence of maritime specialists is a multifaceted concept that includes technical knowledge, practical skills, decision-making abilities, safety awareness, and communication competence. In the maritime context, communication failures are recognized as one of the leading causes of accidents and operational errors. Therefore, the development of language competence cannot be separated from technical and professional training (Trenkner, & Cole, 2010).

Education for Sustainable Development emphasizes holistic learning, interdisciplinarity, and the ability to apply knowledge in real-world situations. In maritime education, this approach aligns with the need to train specialists who are capable of operating energy-efficient systems, minimizing environmental risks, and ensuring safe and sustainable maritime operations. Maritime English, when integrated with technical disciplines, becomes not merely a language subject but a tool for professional problem-solving and continuous learning (*UNESCO*, 2017).

An interdisciplinary approach to teaching Maritime English involves the coordination of language instruction with subjects of the professional cycle, such as marine engineering, engine room operations, safety management, environmental protection, and technical documentation. This integration allows students to acquire terminology, communication

patterns, and professional discourse directly related to their future duties. As a result, language learning becomes context-based, meaningful, and professionally oriented.

The integration of Maritime English and technical disciplines can be implemented through several pedagogical strategies. One of the most effective methods is Content and Language Integrated Learning (CLIL), which allows students to study professional content through a foreign language. In maritime education, this approach enables learners to work with technical manuals, safety procedures, engine room instructions, and international regulations in English.

Another important strategy is task-based learning, where students perform professional tasks using Maritime English. These tasks may include describing engine systems, reporting technical malfunctions, participating in safety drills, or analyzing emergency scenarios. Such activities develop not only language skills but also professional thinking, teamwork, and responsibility.

Close cooperation between language instructors and technical subject teachers is a key condition for successful integration. Joint planning of curricula, coordination of terminology, and alignment of learning outcomes ensure consistency and relevance of educational content. For example, when students study fuel systems or pollution prevention measures in technical classes, Maritime English lessons can focus on related vocabulary, documentation, and communication scenarios.

Simulation-based learning and case studies also play a significant role in interdisciplinary maritime education. Simulated engine room situations, emergencies, and problem-solving tasks conducted in English help students develop professional competence in conditions close to real maritime practice. This approach supports the principles of sustainable development by fostering safety culture, environmental awareness, and effective communication.

The integration of Maritime English and technical disciplines directly contributes to the goals of education for sustainable development. First, it enhances the quality of professional training by ensuring that graduates possess the communication skills required for safe and efficient maritime operations. Second, it supports environmental sustainability by enabling future specialists to understand and apply international regulations related to pollution prevention, energy efficiency, and environmental protection.

Moreover, interdisciplinary learning promotes lifelong learning skills, adaptability, and critical thinking. Maritime specialists must continuously update their knowledge in response to technological advancements and regulatory changes. Proficiency in Maritime English

allows them to access international documentation, training materials, and professional communication, which is essential for sustainable professional development.

From a social perspective, effective communication in multinational crews contributes to safer working conditions, reduced conflict, and improved cooperation on board ships. This aligns with the social dimension of sustainable development, which emphasizes human well-being, safety, and equality.

Despite the clear advantages of integrating Maritime English and technical disciplines, several challenges remain. These include limited instructional time, insufficient coordination between departments, and the lack of interdisciplinary teaching materials. Additionally, language instructors may face difficulties related to insufficient technical background, while technical teachers may underestimate the importance of language competence.

To overcome these challenges, maritime educational institutions should promote interdisciplinary collaboration, provide professional development for teachers, and encourage the creation of integrated curricula and teaching resources. The use of digital technologies, online platforms, and authentic materials can further enhance the effectiveness of interdisciplinary maritime education.

The integration of Maritime English and technical disciplines is an effective approach to enhancing the professional competence of maritime specialists within the framework of education for sustainable development. This interdisciplinary model supports the development of communication skills, technical knowledge, safety awareness, and environmental responsibility. By linking language learning with professional content, maritime education becomes more practical, relevant, and aligned with international standards.

In conclusion, Maritime English should be regarded not as a supplementary subject but as an integral component of professional maritime training. Its integration with technical disciplines contributes to the preparation of competent, responsible, and sustainability-oriented maritime specialists capable of meeting the challenges of the modern maritime industry.

References:

IMO (2017). *Standards of training, certification and watchkeeping for seafarers (STCW Convention), including the Manila Amendments.* https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/Pages/STCW-Conv-LINK.aspx.

TRENKNER, P., & COLE, C. (2010). Maritime English instruction – Ensuring safety at sea. *International Maritime Lecturers' Association, 22* (2), 67-72.

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.

TRAUMA-INFORMED APPROACH IN EDUCATION AS A FOUNDATION FOR SUSTAINABLE SOCIETAL DEVELOPMENT

Hanna Varina
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine

Sustainable societal development is unattainable without education that simultaneously ensures the quality of learning, mental well-being, and social cohesion. In contemporary crisis conditions, schools become one of the key institutions for restoring human capital, fostering trust, and preventing the long-term social consequences of traumatization (*United Nations*, 2015). For Ukraine, where the education system operates under prolonged stress, wartime risks, and forced displacement, this issue has acquired strategic importance both for national resilience and for the achievement of the Sustainable Development Goals, particularly those related to quality education and health and well-being. The relevance of a trauma-informed approach is further intensified by the scale of disruptions to educational infrastructure and learning processes. According to UNICEF data, as of 26 November 2025, a total of 1,611 educational institutions in Ukraine had been damaged or destroyed since the onset of the full-scale escalation, while the actual figures may be higher due to limitations in verification. Alongside physical destruction, losses in instructional time and educational quality have increased, as learning is systematically interrupted by air-raid alerts and forced population movements. Against this background, the psychological burden on children, parents, and educators has significantly increased, directly affecting the capacity to learn and to teach. Assessments by the World Health Organization for Ukraine indicate that 9.6 million people may be at risk of, or living with, mental health conditions, while 3.9 million may

experience symptoms of moderate to severe intensity (*World Health Organization*, 2022). In addition, UNICEF analytical materials on mental health and psychosocial support report high prevalence rates of severe anxiety and post-traumatic stress symptoms based on survey data, underscoring the systemic nature of the problem and its profound implications for education.

Under these conditions, a trauma-informed approach in education is conceptualized as a scientifically grounded framework that enables a shift from punitive and control-oriented responses to practices focused on supporting functioning, ensuring safety, and restoring learning capacity. Its practical value lies in the implementation of principles of psychological safety, predictability, co-regulation, non-discrimination, and partnership with families, as well as in the early identification of risks and appropriate referral to professional support. At the systemic level, this creates conditions for reducing learning losses, preventing secondary traumatization of both students and educators, enhancing inclusivity, and strengthening the social resilience of communities.

Thus, a trauma-informed approach in education should be interpreted not merely as a set of psycho-pedagogical techniques, but as an integral component of a broader strategy for sustainable societal development that integrates scientific evidence on the impacts of trauma with governance and policy decisions in education. This perspective establishes a clear link between the quality of education today and the capacity of society for recovery, productivity, and social cohesion in the long term.

In scientific and applied literature, trauma-informed practice in higher education is conceptualized primarily as an organizational and systemic approach rather than as a discrete pedagogical technique or psychological intervention. The classical definition proposed by SAMHSA emphasizes that a trauma-informed institution operates on the basis of four core assumptions ("the 4Rs") and six guiding principles (*Substance Abuse and Mental Health Services Administration*, 2014). The 4Rs include the realization of the widespread nature of traumatic experiences among students and staff and their impact on academic and professional functioning; the recognition of signs and manifestations of traumatic stress within the educational environment; the capacity to respond through institutional policies, procedures, and practices; and the active resistance to re-traumatization within the culture of the university. The six principles encompass the promotion of psychological safety; trustworthiness and transparency in academic processes; peer support and collegial interaction; collaboration and mutuality among all participants in the educational process; empowerment, autonomy, and choice for students and academic staff; and sensitivity

to cultural, historical, and gender-related factors. The relevance of this framework for higher education lies in its shift of focus from individual “deficits” or academic “failure” toward institutional responsibility for creating conditions in which learning, teaching, and scholarly activity become possible (Carello, & Butler, 2015). Research reviews and methodological guidelines consistently describe the core mechanisms through which traumatic experiences and prolonged stress affect educational outcomes, mechanisms that are directly applicable to higher education contexts. Chronic activation of stress responses disrupts attention, working memory, executive functioning, and self-regulation – capacities that are fundamental to independent learning, academic writing, critical thinking, and research activity (Henshaw, 2022). Within university settings, these effects may manifest as difficulties in concentration, procrastination, decreased academic motivation, avoidance of assessment situations, or, conversely, excessive overexertion and maladaptive perfectionism. Among academic and teaching staff, elevated risks of secondary traumatization and professional burnout have been documented, adversely affecting the quality of instruction, research supervision, and academic interaction. For this reason, trauma-informed approaches in higher education are not framed as substitutes for psychotherapy, but rather as universal strategies for reducing systemic risks and supporting the functional capacity of the majority of students and staff, complemented by clearly defined pathways to specialized professional support for those who require it. Within higher education, trauma-informed practice is most commonly conceptualized through a multi-tiered model of institutional support. The first, universal level encompasses the entire university and focuses on establishing a safe, predictable, and supportive academic environment. This includes transparent rules and procedures, clearly structured curricula, fairness and predictability in assessment, accessible communication channels, and pedagogical and managerial practices oriented toward de-escalation and the support of self-regulation. The second, targeted level addresses the needs of students from groups at increased risk, including those with experiences of forced displacement, loss, disability, or social and economic vulnerability, through structured group formats, mentoring systems, and the development of emotional regulation and academic adaptation skills. The third level involves individualized support plans and clearly defined referral mechanisms to mental health professionals in cases where symptoms are severe, persistent, or associated with risks to safety and academic functioning. This multi-level logic is consistent with international recommendations for integrating psychosocial support into education systems in crisis-affected contexts.

A distinct emphasis in the literature is placed on the understanding that trauma-informed practice in higher education entails a transformation of academic culture. Systemic frameworks highlight the necessity of change not only within psychological services, but also across institutional policies, governance structures, and everyday interactions among all categories of university staff. Core elements of a trauma-informed university culture include a shared understanding of trauma, a supportive and non-discriminatory academic climate, restorative rather than punitive approaches to addressing misconduct and conflict, partnership with students and, where appropriate, their families, coordination with community-based services, and sustainable mechanisms for professional development, supervision, and staff well-being. Importantly, a trauma-informed university does not seek to "diagnose" all students; instead, it enhances the sensitivity of the institutional system to risks and needs and ensures access to support without stigma.

At the level of specific pedagogical and educational practices, contemporary guidelines align trauma-informed approaches in higher education with evidence-based components of social-emotional learning, academic adjustment, and psychosocial support. The development of social-emotional competencies, co-regulation skills, and responsible academic communication is shown to reduce distress, increase engagement, and strengthen social cohesion within university communities (*UNESCO*, 2024). Crucially, these components are not limited to standalone "training sessions," but are integrated into teaching practices, research supervision, and academic governance, supporting the restoration of executive functioning through structure, predictability, and relational support. International guidance further underscores that universities may serve as platforms for scaling group-based psychosocial interventions only when supported by trained personnel, ethical protocols, and coordination with professional support services. A critically important component of trauma-informed practice in higher education is the clear conceptual distinction between "trauma-informed," "trauma-sensitive," and "trauma-specific" approaches. Trauma-informed practice provides the overarching framework for institutional policies, culture, and interaction; trauma-sensitive practice refers primarily to pedagogical and communicative strategies within teaching and learning contexts; and trauma-specific interventions consist of clinical or specialized programs aimed at treating trauma-related conditions and must be delivered by appropriately trained professionals. This distinction is particularly vital in higher education, as it safeguards institutions from both the neglect of trauma-related consequences and the risk of inappropriate "pseudo-therapeutic" practices within academic settings that lack the necessary expertise, resources, and safeguards. Within this framework, the role

of the university and academic staff lies in support, early identification of risk, and appropriate referral, rather than in replacing professional mental health care.

From the perspective of sustainable societal development, the significance of a trauma-informed approach in higher education extends well beyond immediate educational outcomes and acquires a broader systemic, socio-economic, and cultural dimension. In contexts of prolonged crisis, armed conflict, social instability, and large-scale displacement, universities increasingly operate under conditions of elevated risk, where the capacity to maintain continuity of teaching, learning, and research becomes a key indicator of institutional resilience. Within this framework, trauma-informed approaches contribute to the preservation of educational and scientific capacity by creating conditions that support cognitive functioning, academic motivation, and professional engagement among both students and academic staff. In the long term, this function is directly linked to the restoration and development of human capital, which constitutes a central resource for sustainable societal development. At the same time, trauma-informed practice in higher education plays a critical role in reducing educational and social inequalities. Empirical research consistently demonstrates that students with traumatic life experiences, histories of forced displacement, loss, disability, or socio-economic vulnerability are disproportionately affected by barriers to academic participation, access to institutional resources, and degree completion. When higher education systems operate without explicit consideration of psychosocial factors, such inequalities tend to be reproduced or intensified. In contrast, trauma-informed institutional models promote more equitable and flexible learning conditions, thereby mitigating risks of academic exclusion and attrition. In this sense, trauma-informed higher education functions as a mechanism of structural prevention of inequality, closely aligned with broader objectives of social justice and inclusive development.

A further dimension of societal relevance concerns the preventive potential of trauma-informed approaches with regard to mental health disorders and professional burnout. By prioritizing psychological safety, predictability, and co-regulation within academic environments, trauma-informed universities reduce chronic stress exposure and the risk of secondary traumatization, particularly among academic and teaching staff working under conditions of high cognitive and emotional demand. Over time, this preventive function yields substantial societal benefits by decreasing pressure on public health and social protection systems, sustaining workforce productivity, and preserving professional communities that are essential for the continuity of education, research, and innovation. Beyond these direct effects, universities that systematically implement trauma-informed principles increasingly assume

the role of agents of social resilience and transformation. Through their academic culture, pedagogical practices, and governance models, such institutions cultivate competencies in collaboration, responsible leadership, critical reflection, and adaptive functioning under conditions of uncertainty. These competencies are central to the sustainability of democratic societies, as they shape graduates' capacity for civic participation, ethical decision-making, and constructive engagement in processes of social recovery and development.

A trauma-informed approach in higher education should therefore be conceptualized as a scientifically grounded systemic paradigm that integrates knowledge about the psychosocial consequences of trauma with institutional governance, pedagogical practice, and academic culture. Its significance extends beyond improvements in educational climate or individual well-being to encompass broader processes of human capital development, inequality reduction, and social resilience. In this capacity, trauma-informed higher education constitutes a foundational element of sustainable societal development, establishing a durable link between educational quality, mental well-being, and long-term institutional and social stability.

References:

CARELLO, J., & BUTLER, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work, 35* (3), 262-278. https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059.

HENSHAW, L. A. (2022). Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences, 12* (10), 368. https://doi.org/10.3390/bs12100368.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884).

UNESCO (2024). Social and emotional learning for transformative education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. https://sdgs.un.org/2030agenda.

World Health Organization (2022). Guidelines on mental health at work.

EDUCATIONAL LOSSES OF CHILDREN FROM UKRAINE IN THE CONTEXT OF TRANSNATIONAL MOBILITY

Daria Voronina-Pryhodii
Institute of Pedagogy
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

As a result of the full-scale war against Ukraine, an unprecedented situation of transnational educational mobility among school-aged children has emerged. Thousands of Ukrainian children have been forced to transfer from the national education system of Ukraine to the education systems of European Union countries or, conversely, to return to the Ukrainian educational space after a period of studying abroad. At the same time, the educational trajectories of many children are characterized by repeated changes in learning models – face-to-face, remote, and blended – and recurrent transitions between different educational systems (Voronina-Pryhodii, & Łokszyna, 2025). Such fragmentation of educational experience, caused by differences in curricula, languages of instruction, assessment approaches, and organization of the learning process, creates a high risk of disruption to learning continuity and leads to the accumulation of educational losses.

In contemporary European educational discourse, the concept of educational losses is used to denote a decline in or incomplete attainment of expected learning outcomes compared to normatively defined educational standards. In the normative and analytical documents of the European Union, including those of the European Commission and its associated bodies, educational losses are defined as the loss of knowledge, skills, and competencies, or a slowdown in students' learning progress, caused by prolonged interruptions in schooling, changes in the educational environment, crisis situations, or limited access to quality education (Blaskó et al., 2022). In the context of the transnational mobility of Ukrainian children, educational losses take on a complex character, encompassing academic, didactic, and psychosocial dimensions, which require systemic pedagogical and institutional responses.

Based on the analysis of analytical materials and research reports from international organizations, including the European Commission (*European Commission*, 2024), OECD

(*OECD*, 2023), UNESCO (*UNESCO*, 2025), and the CEDOS analytical center (*CEDOS*, 2022), it has been established that the transnational educational mobility of children from Ukraine, driven by the consequences of the war, is accompanied by a set of systemic challenges. Synthesizing the findings of these sources has made it possible to identify the key areas of educational losses, manifested in disruptions to learning continuity, difficulties in academic adaptation, and declines in students' learning outcomes. Considering the aggregated results of international research, four main categories of educational losses among Ukrainian children in the context of transnational mobility have been identified:

1. *Academic and Didactic Challenges*. A major obstacle to the continuity of education for Ukrainian children in the context of transnational mobility is the structural mismatch between curricula and approaches to organizing the educational process in the national education system of Ukraine and the education systems of European Union countries. Analytical materials from international organizations indicate that Ukrainian students often combine schooling in host-country schools with remote learning based on Ukrainian curricula, leading to a phenomenon of double academic burden and fragmentation of educational experience (*OECD*, 2023; *UNESCO*, 2025). Differences in curriculum content and assessment approaches complicate students' adaptation and contribute to gaps in foundational knowledge, which accumulate as educational losses.

2. *Language and Communicative Barriers*. Language barriers are among the key factors limiting the academic integration of Ukrainian children into the education systems of EU countries. Insufficient proficiency in the language of instruction complicates the acquisition of subject-specific terminology, active participation in classroom communication, and comprehensive assessment of learning outcomes (*OECD*, 2023). At the same time, prolonged exposure to a foreign-language educational environment may negatively affect the development of academic Ukrainian, creating risks of reduced bilingual learning competence among students. International organizations emphasize that, without adequate support, language difficulties are one of the factors contributing to long-term educational losses among migrant children (*UNESCO*, 2025).

3. *Psychosocial Challenges*. The psychosocial condition of children who have experienced forced displacement significantly affects their learning capacity and academic motivation. Research by international organizations indicates that experiences of war, disruption of social ties, and adaptation to a new cultural environment are accompanied by elevated levels of anxiety, emotional exhaustion, and difficulties in maintaining attention (*UNESCO*, 2025). In the absence of systematic psychological support, these factors can lead

to declines in academic performance even among students with high learning potential, thereby exacerbating educational losses (*OECD*, 2023).

4. *Institutional and Organizational Challenges*. Education systems in many EU countries have proven insufficiently prepared for the mass cross-border movement of students. The absence of standardized mechanisms for recognizing learning outcomes, credit transfer, and curriculum alignment leads to the repetition of material or omission of specific content components (*European Commission*, 2024). An additional factor is unequal access to digital resources and infrastructure, which complicates the combination of face-to-face and remote learning. Collectively, these challenges transform temporary educational gaps into persistent educational losses, which may have long-term consequences for children's educational and professional trajectories (*CEDOS*, 2022).

Thus, addressing the educational losses of Ukrainian children in the context of transnational mobility requires a comprehensive and coordinated approach that combines pedagogical, linguistic, psycho-pedagogical, and institutional response mechanisms. The implementation of adaptive learning programs, individualized educational trajectories, and compensatory courses should ensure continuity of learning and mitigate academic gaps, while the integration of language support into subject instruction can foster the development of students' bilingual academic competence. At the same time, systematic psycho-pedagogical support and the creation of a safe, inclusive educational environment are essential for stabilizing learning motivation and cognitive engagement among children with experiences of educational migration. At the institutional level, the alignment of mechanisms for recognizing learning outcomes, the development of hybrid and transnational education models, and the support of digital tools for continuous learning establish the prerequisites for reducing long-term educational losses and ensuring equal access for Ukrainian children to quality education, regardless of their country of residence.

References:

BLASKÓ, Z., COSTA, P. D., & SCHNEPF, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, *32* (4), 361-375. https://doi.org/10.1177/09589287221091687.

CEDOS (2022). Education of Ukrainian refugees abroad. https://cedos.org.ua/en/researches/education-of-ukrainian-refugees-abroad-february-24-june-20/.

European Commission (2024). How countries are addressing the integration of children from Ukraine in EU education systems. Publications Office of the European Union. https://education.ec.europa.eu/news/how-countries-are-addressing-the-integration-of-children-from-ukraine-in-eu-education-systems.

OECD (2023). Education at a glance 2023: OECD indicators (Ensuring continued learning for Ukrainian refugees). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.

UNESCO (2025). Education for Ukrainian refugee learners in European host countries. https://www.unesco.org/en/ukraine-war/education.

VORONINA-PRYHODII, D., & ŁOKSZYNA, O. (2025). European integration: classification and legal status of children from Ukraine in the EU in the context of migration and mobility. *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna, 10*, 167-187. https://doi.org/10.71358/ezu.2615.

ADAPTATION OF ACADEMIC METHODS OF TEACHING PAINTING AND DRAWING TO THE CONTEMPORARY CHALLENGES

Olena Zherebetska, Maria Kilosova
Institute of Printing Art and Media Technologies
Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine

The academic school of fine arts in Ukraine has developed into a stable system of values, methods, and teaching practices that has ensured the continuity of tradition and high-quality training for artists for decades. Classic methods of teaching painting and drawing include working with models, long sessions under constant lighting conditions, and a gradual increase in the complexity of training tasks from elementary to complex. A constructive approach to form is essential for deciphering its underlying structure and functional organization.

For decades, these methods remained the basis of professional art education. However, we now find ourselves in a situation where traditional methods no longer correspond

to the realities and pace of change in the world. Therefore, the adaptation of academic methods is a necessary condition for the further development and survival of art education. This process is driven by both internal factors, such as war and changing student needs, and global trends, such as digitalization, the spread of mobile platforms, and hybrid learning formats. All this requires a new look at tradition to preserve its strength and, at the same time, ensure its relevance in the contemporary art environment (Bryliov, 2024).

A number of scientific articles by researchers S. Brylov, S. Lopukhova, O. Hladun, O. Demydenko, and others are devoted to the development of academic schools in modern conditions. They discuss updating teaching methods, expanding the role of practical classes, individualizing approaches to students, etc. In this context, scientists attach particular importance to the adaptation of "drawing and painting" courses specifically for designers and graphic artists (Lopukhova, 2022; Hladun et al., 2025; Demydenko et al., 2023). Traditional teaching methods are undoubtedly the foundation of the educational process. However, the war in Ukraine has been a decisive factor in the transformation of academic teaching methods (Lukovska et al., 2025a; Lukovska et al., 2025b), as it has changed the very structure of the educational process, namely, the space, time, security conditions, and psycho-emotional state of students and teachers. Blackouts, air raid sirens, and remote learning make it impossible for students to attend long practical classes, as stable lighting has become a rarity, and working in classrooms with practical equipment often poses a safety risk.

Therefore, it is important to preserve the academic foundation as the basis for professional competence, but to adapt it by introducing short sketching tasks. At the same time, it is worth limiting the time for completion and using non-standard lighting (flashlights, LED lamps), which develops flexibility in perceiving form **(**Tsuhorka, 2022).

This approach allows students to adapt to reality and learn quick visual thinking. In the stressful conditions of war, drawing evolves from academic detail to conceptual expressiveness. Students learn to capture the essence in 10-15 minutes during alarms, focusing on the essence of form rather than details. Light becomes a methodological challenge and an artistic technique; unstable lighting teaches the transmission of volume through contrasts and shadows, transforming limitations into a means of developing plastic vision (Lopukhova, 2022).

Modern digitalization requires art education not only to master new tools, but also to rethink the very structure of academic practice. When it comes to teaching painting remotely via a screen, the nuances of color and texture can be conveyed through video

demonstrations, screen sharing, and programs such as Procreate or Photoshop, where the teacher comments on the palette in real time.

The combination of hand-drawn graphics and digital tools allows for quick analysis of composition: students draw with a pencil, scan and edit in software, and receive feedback online. This creates a new form of academicism, where the digital and the material are not opposed, but complement each other. The updated "Drawing and Painting" program can replace life drawing with creative tasks in an online format, focusing on concepts and formats that stimulate creativity without an audience. The problem of tactile loss deserves special attention. Working on a computer eliminates the feel of the material, so educational programs should include exercises that compensate for this (Martyniuk, 2014; Lopukhova, 2022).

In the context of these transformations, the role of the teacher is also changing. They are no longer just a source of knowledge but increasingly act as a facilitator, coach, and mentor, helping students to work more effectively, understand their goals, and plan how to achieve them, i.e., build their own development trajectory. Modern educators are required to have an expanded set of competencies: digital literacy, the ability to work with online platforms, psychological support for students in stressful conditions, as well as media literacy necessary for working with modern visual flows. Teaching workshops are also transforming. Classrooms are changing from static lecture halls into mobile hybrid laboratories capable of integrating traditional and digital practices.

It is also important to note emotional intelligence at work. Painting ceases to be a copy of nature and becomes an instrument of psychological relief: tasks for comprehending reality (portraits during anxiety or landscapes of ruins) develop emotional intelligence, allowing students to express trauma through artistic images. In this case, the evaluation criteria change. The emphasis is not on technical literacy, but on the depth of expression, where it is not ideal proportions that are important, but the expressiveness and originality of the idea. Individualized approaches and practical classes shape professional experience, integrating tradition with contemporary media **(**Tsuhorka, 2022; Bryliov, 2024).

Training in academic drawing, painting, and color theory forms the foundation of creative thinking for graphic designers. These disciplines help develop spatial perception and visual analysis.

In wartime conditions, the system can be adapted to hybrid learning formats. The linear-constructive study of form is combined with digital visualization tools, allowing students to integrate traditional skills with modern design technologies (Martyniuk, 2014; Hladun et al., 2025).

The current challenges facing academic education are not limited to Ukraine. The experience of Poland, Lithuania, Georgia, and Israel shows that after periods of crisis, such as the COVID pandemic, wars, and economic turmoil, academies modernize their methods by introducing hybrid formats, digital laboratories, and remote mentoring. This confirms a universal trend: combining academic traditions with innovative approaches ensures the sustainability of education, allows students to adapt to rapid changes in professional requirements, and develop competitive competencies in a global cultural environment.

Therefore, modern art education must become flexible, balancing an invariant academic foundation with innovation. Teachers often become curators, helping students find their voice in a changing world of war and digitalization while maintaining high standards. This adaptation ensures the survival of the classical school, making it relevant to the market and students. The updated academic school does not destroy tradition but transforms it in the context of the modern world. New academicism combines multimedia and mobile learning, integrating digital and hybrid methods with classical practices. A set of adaptive methods allows for the formation of a new pedagogical paradigm, where students master both fundamental skills and modern technologies, developing a creative and critical approach. Such a school trains specialists who can preserve cultural continuity, respond to global challenges, and create new forms of art that meet the needs of modern society.

References:

BRYLIOV, S. (2024). *Akademichna shkola v suchasnykh umovakh: stratehii rozvytku obrazotvorchoho mystetstva, dyzainu u mystetskykh zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy* [The academic school in modern conditions: Strategies for the development of fine arts and design in Ukrainian higher art education institutions]. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/393649993_Akademicna_skola_v_sucasnih_umovah_strategii_rozvitku_obrazotvorcogo_mistectva_dizajnu_u_misteckih_zakladah_visoi_osviti_Ukraini.

DEMYDENKO, O., POTAPENKO, M., & POTAPENKO, H. (2023). *Navchannia akademichnomu rysunku, zhyvopysu ta koloroznavstvu yak osnova dlia rozvytku tvorchoho myslennia u studentiv hrafichnoho dyzainu* [Teaching academic drawing, painting, and color science as a basis for developing creative thinking among graphic design students]. *Art and Philosophy: Humanities Studies*, 66 (1).

HLADUN, O., HLADKO, M., & KRYVONOS, V. (2025). *Vykladannia rysunka dlia dyzaineriv u vyshchii shkoli: metodolohichnyi aspekt* [Teaching drawing for designers in higher education: A methodological aspect]. *Fine Arts and Cultural Studies*, 5. https://doi.org/10.32782/facs-2025-5-40.

LOPUKHOVA, S. (2022). *Adaptatsiia osvitnoi prohramy "Rysunok i zhyvopys" do umov voiennoho stanu* [Adaptation of the educational program "Drawing and Painting" to the conditions of martial law]. *Demiurge: Idei, tekhnolohii, poshuky*. http://demiurge.knukim.edu.ua/article/view/266902.

LUKOVSKA, O., HRABOVSKA, O., & NESTORENKO, T. (2025a). Artyvizm v hromadianskii molodizhnii osviti: insaity mizhnarodnoho proiektu "Civic Art" [Artivism in civic youth education: insights from the international project "Civic Art"]. *Molod i rynok*, *9* (241), 18-22. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.337719.

LUKOVSKA, O., HRABOVSKA, O., & NESTORENKO, T. (2025b). The phenomenon of artivism: The interaction of art and social activism. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*, (21), 117-128. https://doi.org/10.54264/0135.

MARTYNIUK, S. (2014). *Rysunok u pidhotovtsi fakhivtsiv hrafichnoho dyzainu* [Drawing in the training of graphic design specialists]. *Instytut dekoratyvno-prykladnoho mystetstva*. https://artkipdm.kosiv.org.ua/2014/12/19/1035/.

TSUHORKA, O. (2022). *Mystetska akademichna osvita v umovakh voiennoho stanu* [Artistic academic education under martial law]. *Art and Design*, 32. https://doi.org/10.32782/2411-3034-2022-32-22.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Людмила Базиль
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Формування у майбутніх фахівців підготовленості до самостійного професійного життя в контексті забезпечення сталого розвитку розглядаємо як цілісний психолого-педагогічний процес, зорієнтований на самопізнання, розвиток здатності до проєктування індивідуальної професійної траєкторії й набуття кар'єрної компетентності. Означена позиція узгоджується з фундаментальними положеннями щодо освіти для сталого розвитку й концепцією навчання впродовж життя (Гриценко, 2022; Ничкало, 2020).

У структурі такого процесу в контексті функціонування центрів кар'єри виокремлюємо такі взаємопов'язані складові: професійну орієнтацію, психологічне діагностування, кар'єрне консультування та адаптацію до умов майбутньої фахової праці. *Професійна орієнтація* майбутніх фахівців зорієнтована на формування переконань щодо вибору професії і передбачає опрацювання професійних стандартів, профілів представників конкретного фаху, глибинне ознайомлення зі змістом професійної діяльності, вивчення вимог сучасного ринку праці (Bazyl, & Orlov, 2018; Bazyl et al., 2023). *Психологічне діагностування* працівники центрів кар'єри здійснюють з метою виявлення професійних інтересів, нахилів, здібностей, ціннісних орієнтацій і мотивації професійного розвитку, що створює підґрунтя для індивідуалізації кар'єрних рішень (Bandura, 1997; Savickas, 2013). *Кар'єрне консультування* вможливлює постійну індивідуальну й групову підтримку здобувачів професійної освіти у плануванні кар'єрного шляху, корекції кар'єрних намірів, розвитку навичок самопрезентації та прийняття відповідальних професійних рішень (Bazyl, 2019; Bazyl, & Orlov, 2018). Важливу роль у такому процесі відіграють центри розвитку кар'єри, діяльність яких у закладах професійної освіти активізувалася з 2020 року в зв'язку з реалізацією

державної політики у сфері професійної освіти та необхідністю підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці (Базиль та ін., 2025). Актуальність діяльності центрів кар'єри полягає в тому, що сучасний ринок праці характеризується динамічністю, високою конкуренцією й нестабільністю, актуалізує проблему підготовки здобувачів освіти до самостійного професійного життя. Важливим стає не лише формування фахових знань, а й розвиток кар'єрної компетентності, здатності до самопізнання, професійного самовизначення та ефективного працевлаштування. З огляду на означене вище, провідною цільовою настановою професійної підготовки майбутніх фахівців мало б бути забезпечення свідомого вибору траєкторії успіху в умовах першого місця працевлаштування з перспективою розвитку конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, що розглядаємо у контексті *адаптації студентів закладів професійної освіти до умов майбутньої фахової праці.* Отже, метою ж проведення комплексу заходів з формування готовності здобувачів освіти до самостійного професійного життя в контексті сталого розвитку вбачаємо створення цілісної системи психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток у майбутніх фахівців готовності до професійного самоздійснення, набуття навичок планування кар'єри та підвищення власної конкурентоспроможності на ринку праці.

Основними напрямами реалізації такої системи позиціонуємо: розвиток самопізнання і рефлексії, формування кар'єрних орієнтацій, оволодіння навичками планування професійної траєкторії, розвиток soft skills, і, зокрема, підприємницького мислення, підготовка до ефективного працевлаштування.

Найбільш результативними формами розвитку в майбутніх фахівців готовності до професійного самоздійснення, набуття навичок з планування кар'єри та підвищення власного рівня конкурентоспроможності на ринку праці, як свідчить аналіз практичного досвіду діяльності центрів кар'єри, є: інтерактивні лекції, тренінги з кар'єрного розвитку, ділові ігри, коучингові сесії, індивідуальні та групові консультації, майстер-класи за участю роботодавців, професійні проби, стажування й проєктні технології. З-поміж навичок ефективного працевлаштування особливу увагу в центрах кар'єри приділяють формуванню soft skills, зокрема навичок самопрезентації, складання резюме й написання мотиваційного листа, а також акцентують увагу на таких формах роботи, як підготовка молоді до співбесіди з роботодавцем, механізми налагодження та реалізації нетворкінгу, використання цифрових платформ для пошуку роботи. Таким чином, комплексний підхід до формування готовності майбутніх

фахівців до самостійного професійного життя в центрах кар'єри закладів освіти забезпечує їхню успішну інтеграцію в сучасний ринок праці та створює передумови для сталого професійного розвитку.

Успішна реалізація формування готовності здобувачів до самостійного професійного життя вимагає розроблення і впровадження конкретних заходів. Комплекс таких заходів у межах діяльності центрів кар'єри умовно класифікуємо на: діагностувально-орієнтаційні, інформаційно-просвітницькі, практико-орієнтовані, тренінгові заняття з розвитку soft skills, кар'єрно-консультаційні, підприємницько-інноваційні та рефлексивно-оцінні заходи.

Так, *діагностувально-орієнтаційні заходи* зосереджені на виявлення професійних інтересів, здібностей, мотивації до праці, рівня сформованості кар'єрної компетентності й готовності до професійного самовизначення, а також – формування самопізнання, усвідомленого вибору, рефлексії. З-поміж таких заходів у центрах кар'єри практикують: психологічне діагностування професійних інтересів, здібностей, цінностей, мотивів; анкетування, тестування що забезпечує науково обґрунтовану основу для подальшого кар'єрного консультування та проєктування індивідуальної кар'єрної траєкторії (Bandura, 1997; Savickas, 2013); організацію і проведення індивідуальних консультацій із кар'єрного консультування; складання індивідуального профілю кар'єрного зростання; рефлексивні сесії «Мій професійний потенціал»; тренінги самопізнання та особистісного розвитку. Наприклад: тестування професійних інтересів (методики Голланда, Шейна); застування методик діагностування мотивації професійного розвитку; SWOT-аналіз особистісного та професійного потенціалу майбутніх фахівців; індивідуальні консультації з розроблення кар'єрних траєкторій та подальшої їх реалізації; тренінг «Пізнай себе: мої здібності, ресурси, перспективи». Результатом таких заходів, зазвичай, є усвідомлення студентами власних ресурсів і потенційних можливостей, формулювання реальних (досяжних) кар'єрних цільових настанов.

Інформаційно-просвітницькі заходи зорієнтовані, здебільшого, на формування у здобувачів освіти обізнаності щодо сучасних тенденцій ринку праці, вимог роботодавців, перспектив професійного розвитку, можливостей зайнятості та підприємницької діяльності. До таких заходів відносимо: лекції та воркшопи про сучасні тенденції розвитку ринку праці; проведення зустрічей із фахівцями-практиками, роботодавцями, HR-менеджерами; організація професіографічних екскурсій на конкретні підприємства; ярмарки вакансій, кар'єрні форуми та дні кар'єри

що сприяють усвідомленому професійному вибору та підвищенню мотивації до кар'єрного зростання; створення та підтримка інформаційних онлайн-платформ (Bazyl, & Orlov, 2018; *OECD,* 2023). Наприклад, в практиці діяльності центрів кар'єри доцільно провести інтерактивні лекції з теми «Сучасний ринок праці: тренди і виклики»; організувати зустрічі з роботодавцями та HR-менеджерами, професіографічні екскурсії на підприємства; забезпечити систематичне проведення днів кар'єри та ярмарок вакансій; розробити й запровадити для майбутніх фахівців онлайн-курси з кар'єрного зростання. Результатом проведення таких заходів є реалістичне бачення студентами вимог ринку праці, їх орієнтація у професійному середовищі.

Практико-орієнтовані заходи мають на меті формування досвіду професійної діяльності й охоплюють: професійні проби; стажування, практики, дуальну освіту; проєктну діяльність із реальними замовниками; участь у стартап-проєктах; симуляційні ділові ігри. У сучасних центрах кар'єри такі заходи забезпечують набуття здобувачами професійної освіти реального досвіду фахової діяльності шляхом участі у виробничій практиці, стажуваннях, дуальному навчанні, виконанні професійно спрямованих проєктів і кейсів. Вони сприяють формуванню професійної ідентичності, розвитку навичок адаптації до виробничого середовища та підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці (*European Commission*, 2025). Наприклад: професійні проби можливо організувати в умовах конкретного виробництва; забезпечити участь кращих студентів у реальних проєктах з роботодавцями; реалізувати кейс-метод та запровадити симуляційні ділові ігри. Результатом такої діяльності буде набуття майбутніми фахівцями реального досвіду, розвиток у них професійної впевненості.

Тренінгові заняття з розвитку soft skills зокрема комунікативної компетентності, командної роботи, критичного мислення, емоційного інтелекту, навичок самопрезентації та побудови кар'єрних стратегій, включають: тренінги з комунікації та командної роботи; тренінгові заняття з розвитку емоційного інтелекту; заходи тайм-менеджменту і самоменеджменту; тренінги для розвитку критичного мислення, креативності, стресостійкості й адаптивності. Наприклад: «Тренінг ефективної комунікації», «Тренінг командної взаємодії», «Тренінг стресостійкості» тощо. Результатом проведення таких занять є підвищення рівня соціальної адаптації, професійної мобільності, а також готовності здобувачів освіти до активного управління власною кар'єрою (Gibb, 2005; *World Economic Forum,* 2024).

Кар'єрно-консультаційні заходи зорієнтовані на формування навичок працевлаштування, передовсім кар'єрної грамотності й самопрезентації включають: тренінги зі складання резюме та мотиваційного листа; моделювання співбесід із роботодавцями; опанування технік самопрезентації; формування персонального бренду; навчання пошуку роботи через цифрові платформи LinkedIn, Work.ua, Rabota.ua тощо. Такі заходи забезпечують індивідуальний психолого-педагогічний супровід здобувачів освіти у процесі професійного самовизначення та кар'єрного планування. Вони реалізуються через індивідуальні та групові консультації, розроблення індивідуальних кар'єрних планів, формування кар'єрного портфоліо та підтримку в ухваленні кар'єрних рішень, що відповідають принципам сталого розвитку та навчання впродовж життя (Bazyl, 2019; *UNESCO*, 2023). У практиці діяльності центрів кар'єрі це можуть бути, наприклад, заняття-практикум «Як скласти конкурентоспроможне резюме»; воркшоп «Мотиваційний лист: як зацікавити роботодавця»; рольові ігри «Співбесіда з роботодавцем»; тренінг самопрезентації. Результатом таких заходів позиціонуємо сформовану у майбутніх фахівців готовність до активного та результативного пошуку роботи.

Підприємницько-інноваційні заходи (бізнес-симуляції, стартап-інкубатори, конкурси бізнес-ідей, менторські програми) передбачають формування у студентів закладів професійної освіти підприємницького мислення, ініціативності, підприємливості та автономності й охоплюють: вправи з бізнес-симуляцій, стартап-інкубатори; проведення конкурсів бізнес-ідей; організацію тренінгів із фінансової грамотності; акселераційні програми; наставництво успішних підприємців (Gibb, 2005; Bazyl et al., 2023; *World Economic Forum*, 2024). Наприклад: стартап-школи та бізнес-інкубатори; конкурси бізнес-ідей; симуляційні ігри «Створи власний бізнес»; тренінги з фінансової грамотності; менторські програми за участю успішних підприємців. Результатом проведення таких заходів є розвиток підприємницького мислення та автономності.

Рефлексивно-оцінні заходи зорієнтовані на усвідомлення результатів професійного становлення, корекцію кар'єрної траєкторії та розвиток навичок самоуправління кар'єрою шляхом створення кар'єрних портфоліо, індивідуальних кар'єрних планів, ведення щоденників рефлексії та коучингових сесій. У центрах кар'єри з цією метою студенти виконують завдання зі створення й удосконалення кар'єрних портфоліо; розроблення індивідуальних кар'єрних планів; створення й ведення щоденників рефлексій; організацію коучингових сесій; моніторинг динаміки

кар'єрної компетентності. Наприклад: підготовка кар'єрного портфоліо; ведення щоденника професійного становлення та кар'єрного розвитку; самооцінювання кар'єрної компетентності; побудова індивідуальної кар'єрної траєкторії. Результатом позиціонуємо усвідомлене управління власною кар'єрою (Bazyl et al., 2024).

Координаційним осередком реалізації системи заходів із формування готовності здобувачів освіти до кар'єрного зростання є центри розвитку кар'єри, що функціонують у закладах професійної освіти. Саме вони забезпечують інтеграцію діагностичних, просвітницьких, практико-орієнтованих, тренінгових і консультаційних заходів у цілісний процес психолого-педагогічного супроводу кар'єрного становлення здобувачів освіти (Bazyl, 2019). *Діагностичні заходи*, що реалізуються центрами кар'єри, спрямовані на первинну та повторну оцінку професійних інтересів, нахилів, здібностей і рівня сформованості кар'єрної компетентності здобувачів професійної освіти. Зокрема, у діяльності центрів кар'єри застосовуються профорієнтаційні опитувальники, методики оцінювання мотивації до праці, професійних цінностей, самооцінки та готовності до професійного вибору. Результати діагностики використовуються для індивідуалізації кар'єрних консультацій і розроблення персональних кар'єрних рекомендацій. *Інформаційно-просвітницькі заходи* центрів кар'єри реалізуються у форматі днів кар'єри, професійних марафонів, вебінарів і відкритих зустрічей із роботодавцями, представниками бізнесу, служби зайнятості та громадських організацій. Такі заходи спрямовані на інформування здобувачів освіти про сучасні вимоги ринку праці, перспективи працевлаштування, можливості дуального навчання, професійної мобільності та безперервного навчання. Наприклад, центри кар'єри організовують презентації професій, огляд вакансій регіонального ринку праці, консультації щодо пошуку роботи та легального працевлаштування (*OECD,* 2023). *Практико-орієнтовані заходи*, координовані центрами кар'єри, охоплюють сприяння проходженню виробничої практики, стажувань, дуального навчання, участі у професійних проєктах та кейс-завданнях, розроблених спільно з роботодавцями. У межах таких заходів центри кар'єри виступають посередниками між закладами освіти та підприємствами, забезпечуючи узгодження змісту практичної підготовки з реальними потребами виробництва. Прикладом є організація короткострокових стажувань, професійних проб або участь здобувачів освіти у спільних проєктах із соціальними партнерами (*European Commission*, 2023). *Тренінгові заходи*, що проводяться центрами кар'єри, орієнтовані на розвиток м'яких навичок, необхідних для успішного працевлаштування та кар'єрного зростання. До них належать тренінги з

ефективної комунікації, командної роботи, тайм-менеджменту, управління кар'єрою, підготовки до співбесіди, складання резюме та самопрезентації. Наприклад, центри кар'єри організовують рольові ігри «співбесіда з роботодавцем», ділові ігри, симуляції професійних ситуацій та коучингові сесії, що сприяють підвищенню впевненості здобувачів освіти у власних професійних можливостях (Gibb, 2005; *World Economic Forum*, 2024). *Кар'єрно-консультаційні заходи* центрів кар'єри забезпечують індивідуальний і груповий супровід здобувачів освіти у процесі професійного самовизначення та планування кар'єрної траєкторії. Вони реалізуються через індивідуальні кар'єрні консультації, розроблення індивідуальних кар'єрних планів, формування кар'єрного портфоліо та супровід перших кроків професійної реалізації. Зокрема, центри кар'єри надають консультації щодо вибору подальших освітніх маршрутів, можливостей підприємницької діяльності та адаптації до умов першого робочого місця, що відповідає принципам сталого розвитку та навчання впродовж життя (*UNESCO*, 2022; Bazyl, 2019).

Важливою умовою ефективної діяльності центрів розвитку кар'єри для забезпечення сталого розвитку є міжсекторальне партнерство закладів освіти з роботодавцями, органами місцевої влади, службами зайнятості, бізнес-асоціаціями та громадськими організаціями. Таке партнерство забезпечує узгодження змісту кар'єрних заходів із реальними потребами регіонального ринку праці, розширює можливості для стажувань, дуального навчання та працевлаштування випускників, а також сприяє формуванню соціально відповідальної та стало орієнтованої кар'єрної поведінки здобувачів освіти (*European Commission*, 2023; *OECD*, 2023). У межах міжсекторальної взаємодії центри кар'єри дедалі частіше виконують функцію платформи для діалогу між освітою, бізнесом і громадою, що відповідає європейським підходам до розвитку навичок для «зеленої» та цифрової економіки (*World Economic Forum*, 2024).

Отже, формування готовності здобувачів до самостійного професійного життя забезпечується через систему діагностичних, інформаційно-просвітницьких, практико-орієнтованих, тренінгових, кар'єрно-консультаційних, підприємницько-інноваційних та рефлексивно-оцінних заходів. Схематично це виглядає так: діагностика → інформування → практика → розвиток soft skills → навчання працевлаштуванню → підприємницька активність → рефлексія. Реалізація обґрунтованого комплексу заходів психолого-педагогічного супроводу сприяє підвищенню рівня готовності здобувачів освіти до самостійного професійного життя, формуванню кар'єрної компетентності,

розвитку адаптивності, мобільності та конкурентоспроможності випускників у контексті сталого розвитку суспільства.

Список літератури:

БАЗИЛЬ, Л. (2025). Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів кар'єри в сучасних умовах. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали доп. XIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 06-07 листоп. 2025 р.: у 2 ч. Ред. кол.: Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, І. В. Андрощук [та ін.]. ХНУ, 1, 215-217. https://drive.google.com/file/d/1ZwgJAnC-NJEgx5jNDfFUeUGS3iAEm_Fi/view ISBN 978-966-330-455-7.

БАЗИЛЬ, Л., & ЄРШОВА, Л. (2019) *Організація консультування з професійної кар'єри*: методичні рекомендації. «Полісся».

БАЗИЛЬ, Л., ЄРШОВА, Л., ОРЛОВ, В., ВАНІНА, Н., ГРИЦЕНОК, І., ЗАКАТНОВ, Д., БАЙДУЛІН, В. (2025). *Професійна орієнтація та консультування з кар'єри здобувачів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти*: методичний посібник: за ред. Д. О. Закатнова. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2025. 177 с.

ГРИЦЕНКО, О. І. (2022). Формування готовності студентів до професійної самореалізації в умовах сталого розвитку. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології,* 5 (2), 115-127.

НИЧКАЛО, Н. Г. (2020). Освітній компонент сталого розвитку у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Професійна освіта і суспільство*, *9* (1), 5-12.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

BAZYL, L. O. (2019). Activities of career counseling centers: Domestic and foreign experience. *Scientific and methodological support of vocational education and training*, 113-188.

BAZYL, L., OSTENDA, A., PELIOVA, J., ORLOV, V., & NESTORENKO, T. (2023). Self-realization in entrepreneurship of future engineering specialists. *Professional Pedagogics, 2* (27), 206-216. www.doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.206-216.

BAZYL, L., NESTORENKO, T., ORLOV, V., & OSTENDA, A. (2024). Entrepreneurial Education from the Perspectives of Self-Determination and Self-Development for Future Engineers. *Zeszyty Naukowe WST,* 18, 85-102. www.doi.org/10.54264/0090.

European Commission (2023). Quality and inclusive traineeships. Brussels.

GIBB, A. (2005). *Towards the entrepreneurial university*. National Council for Graduate Entrepreneurship. https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en.

JARVIS, P. (2019). *Lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.

OECD (2023). Education and skills for sustainable development. Paris: OECD Publishing.

SAVICKAS, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.

UNESCO (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO.

World Economic Forum (2024). The future of jobs report 2024. Geneva: WEF.

РОЗВИТОК У ПІДЛІТКІВ НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Альона Бельська[1], Ірина Лисенкова[2]

[1]Баштанська філія Миколаївського обласного центру зайнятості

Баштанка, Україна

[2]Чорноморський національний університет

імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

Емоції суттєва впливають на наше життя. Вони можуть його зробити, як дуже жалюгідним, так і навпаки – радісним та щасливим. З огляду на це, зазначимо, що емоції відіграють важливу роль у нашому житті і є одними з найважливіших речей, на яких варто зосередити свою увагу. Коли ми маємо піднесений гарний настрій, все навколо відчувається кращим, заряд енергії зростає, а можливості здаються безмежними. Однак, коли ми у пригніченому стані, все навкруги нас стає похмурим і нецікавим. Ми відчуваємо нестачу енергії, пасивність.

Наші емоції також можуть бути надійним провідником для самоусвідомлення. Вони попереджають нас проте, що з нами щось не так, і ведуть нас до змін у житті.

Тож, емоції належать до найпотужніших інструментів особистісного зростання, які маємо у своєму розпорядженні. Тому дуже важливо вміти управляти своїми емоціями під час подолання стресу.

Враховуючи умови сьогодення в Україні, багато людей дедалі частіше стикаються зі стресовими ситуаціями пов'язаними із професійними, навчальними, особистісними викликами та соціальними, що вкрай негативно впливає на їхній емоційний стан і психічне здоров'я.

Давайте разом поміркуємо над тим, що таке стрес і чому ми його відчуваємо.

Стрес – психоемоційний стан, що виникає у відповідь на різні екстремальні дії (з англ.мови «stress» – тиск, напруга). Стрес – це природня реакція нашого організму на загрози або вимоги з боку навколишнього середовища, які людина сприймає, як небезпечні, складні або надмірні. Він виникає, коли між можливостями людини та вимогами ситуації з'являється напруження. Це нормальна реакція, яка може бути корисною в деяких ситуаціях, але надмірний або хронічний стрес може призвести до негативних наслідків для здоров'я.

Насправді ж стрес не існує окремо від нас самих, а це означає те, що не можна стверджувати, що певна ситуація сама собою є стресогенною. Однак можна припустити, що ми відчуваємо стрес на постійній основі і навіть частіше, ніж нам того б хотілося. Наведемо приклад того, що під час проведення уроків звучить сирена повітряної тривоги. В цей момент, кожна дитина переживає неабиякий стрес, хоча їм потрібно після закінчення повітряної тривоги та повернення з бомбосховища продовжити навчання. Я вважаю, що рівень знань значно знизиться після таких переживань, тому що концентрація пам'яті та уваги вже не така, як була на початку занять. Це дуже впливає на рівень знань, які здобувають діти в умовах війни в Україні. Діти, переживаючи тривогу та стрес, часто відчувають пасивність, невпевненість, роздратованість та безсилля. Тому дуже важливо зараз якомога більше приділяти увагу навикам саморегуляції емоцій, щоб вміти швидше впоратися зі стресом та концентрувати увагу під час навчання.

І ось, коли ми не маємо достатнього рівня сформованості навичок саморегуляції емоцій то це може призводити до підвищеної тривожності, емоційного вигорання, труднощів у міжособистісних відносинах, зниження працездатності, тощо. Тому розвиток навичок емоційної саморегуляції є важливою складовою успішної адаптації людини до стресових обставин, оскільки сприяє усвідомленому контролю власних

емоцій, підвищенню психологічної стійкості та ефективному подоланню труднощів під час стресових ситуацій.

До того, ж існує важлива потреба у впровадженні науково обґрунтованих методів і технік розвитку саморегуляції емоцій у психологічній практиці та освітньому процесі, що підсилює практичну значущість даного дослідження.

Існує таке поняття в психології, як емоційна саморегуляція. Тож давайте разом дізнаємося, що це означає. Головне – це розуміння природи емоцій, уміння їх розпізнавати і здатність володіти собою, свідомо контролювати, керувати та адаптувати свої емоції, їх інтенсивність та тривалість відповідно до контексту, поставлених цілей або соціальних норм. Саморегуляція дає змогу досягати мети, уникати багатьох проблем, зберігати психологічну рівновагу і приймати зважені рішення за будь-яких обставин. Коли ми вміємо розпізнавати власні емоції, аналізувати причини їх виникнення та управляти емоційними реакціями, щоб уникнути імпульсивних дій або негативних наслідків, І все це є ключовою складовою емоційного інтелекту, що сприяє збереженню психічної рівноваги, покращенню взаємостосунків з батьками, вчителями та однолітками, та сприяє успішній адаптації до складних життєвих ситуацій. Вміння правильно управляти емоціями дозволяє ефективніше долати стрес, знижувати рівень тривожності та сприяє розвитку навичок вирішення конфліктів.

Також, важливо зазначити, що розвиток навичок саморегуляції емоцій сприяє підвищенню психологічної стійкості особистості та зниженню рівня стресу, а застосування спеціально підібраних методів і технік емоційної саморегуляції забезпечує більш ефективне подолання стресових ситуацій.

Зазначимо, що саморегуляція допомагає розпізнавати та усвідомлювати свої емоції, що є першим кроком до їх контролю. Це дозволяє уникати імпульсивних реакцій і зменшувати негативний вплив стресу. Слід зазначити, що люди, які вміють регулювати свої емоції, зазвичай мають нижчий рівень тривожності. Вони можуть використовувати різні техніки, такі як дихальні вправи або медитація, щоб заспокоїтися в стресових ситуаціях. Отже, розвиток навичок саморегуляції емоцій допомагає людям ставати більш стійкими до стресу. Вони можуть краще долати труднощі і адаптуватися до змін. Емоційна саморегуляція сприяє кращому спілкуванню та взаєморозумінню з іншими людьми, що може зменшити соціальний стрес і підтримати емоційну підтримку, тобто покращує міжособистісні відносини.Також ефективна саморегуляція емоцій може зменшити ризик розвитку психічних розладів, таких як депресія або

тривожні розлади, що часто виникають внаслідок хронічного стресу. І це сприяє покращенню загального психічного здоров'я людини.

Тож можемо зробити висновки, що саморегуляція емоцій є важливим інструментом для управління стресом і підтримки психічного благополуччя. Розвиток цих навичок може значно полегшити життя в умовах стресу. І актуальність обраної теми полягає в її теоретичній та практичній важливості для збереження психічного здоров’я особистості та підвищення ефективності подолання стресових ситуацій підлітковому віці. Учні 9-11 класів, майбутні випускники, які починають новий етап свого майбутнього дорослого життя. Відтак, ми, дорослі, повинні піклуватися про майбутнє наших дітей, рівень та якість освіти, тому що вони майбутнє нашої країни, яка гідна професіоналів своє справидля її процвітання та розвитку.

Список літератури:

КЛІР, ДЖ. (2025). Атомні звички. Пер. з англ. А. Акуленко. Видавнича група.

НАУГОЛЬНИК, Л. Б. (2015). Психологія стресу: підручник. Львівський державний університет внутрішніх справ.

ТІБО, М. (2025). Майстер емоцій. Як подолати внутнрійній негатив і навчитися керувати своїми почуттями. Пер. з англ. О. Хабарової. Моноліт Бізз.

СТАЛА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПРАВНИКІВ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 1990-Х РОКІВ

Віталій Будкевич
Мукачівський державний університет
Мукачево, Україна

Стійкий розвиток неможливий без довіри до інститутів та якісного правового регулювання. Юридична освіта є своєрідною інфраструктурою сталості, оскільки формує фахівців, які підтримують верховенство права, доступ до правосуддя та етичні стандарти професійної діяльності. У цьому сенсі якість підготовки правників пов’язана

з Ціллю 4 (якісна освіта, навчання впродовж життя) і Ціллю 16 (мир, справедливість та сильні інститути) Порядку денного сталого розвитку до 2030 року, затвердженого резолюцією Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй від 25 вересня 2015 року (*United Nations,* 2015).

Досвід Великої Британії у 1990-х роках демонструє перехід від суто доктринального університетського навчання до компетентнісної та практико-орієнтованої моделі, вибудованої як освітньо-професійний «континуум» (іншими словами – модель безперервного професійного навчання протягом життя). У континуумі академічний етап, професійні курси, стажування та безперервний професійний розвиток розглядаються як частини єдиної системи стандартів і якості, а не як ізольовані та непов'язані етапи (*Advisory Committee on Legal Education and Conduct,* 1996; Grimes, 1996).

Загалом, традиційно особливістю філософії організації британської правничої професії є так звана «розділена професія»: є дві основні категорії юристів – баристери (які більшою мірою займаються судовим представництвом), і соліситори (які більше інтегровані в надання послуг з матеріального права – корпоративне, договірне тощо). Для соліситорів типовим маршрутом кваліфікації стала зв'язка Курсу юридичної практики (англійською мовою – «Legal Practice Course») і проходження стажування; для баристерів – власний галузевий професійний курс із подальшим наставницьким стажуванням (англійською – «pupillage»). Корисний досвід тут полягає в тому, що система має керувати різноманіттям траєкторій, зберігаючи спільні рамки компетентностей, якими універсально повинен володіти будь-який юрист, незалежно від того, до якої категорії чи спеціалізації він належить (етика, комунікація, аргументація, відповідальність) та щодо такого юриста повинні застосовуватися базові прозорі правила оцінювання.

Для сталості, на наше переконання, також критичною важливою є й інтеграція етики в практичні завдання. Як підкреслювали дискусії 1990-х, етика має бути «наскрізною» – вбудованою у кейси (модельні судові справи), роботу з клієнтом, переговори та підготовку документів, а не лише окремою темою (Webb, 1998). Це підсилює суспільну довіру й знижує ризики недоброчесних практик.

Додатковою ознакою стійкості системи є її адаптивність до різних інституційних контекстів та змін у професійному середовищі. Велика Британія не є юрисдикційно однорідною: поряд з Англією й Уельсом функціонує інша правова система Шотландії з власними інституціями та процедурами доступу до практики. Це означає, що стандарти

доцільно формулювати на рівні результатів (компетентностей і етичних вимог), а маршрути їх досягнення – коригувати з огляду на інституційну архітектуру та структуру ринку правових послуг (*Advisory Committee on Legal Education and Conduct*, 1996). У такій моделі важливе місце займає й безперервний професійний розвиток: він підтримує актуальність знань, а також дозволяє системі «підтягувати» практику під нові виклики (цифровізація, нові типи спорів, зміни у правовому регулюванні).

Магістерський рівень у такій моделі може виконувати функцію академічної спеціалізації та підготовки до нових сфер регулювання таких як міжнародні стандарти, комплаєнс, регулювання інновацій. Водночас він не підміняє професійні етапи допуску до практики, а має бути узгоджений з ними через результати навчання, щоб уникати, бувально, «розриву» між дипломом і робочим місцем (професією). Саме тому континуум передбачає поєднання університетських курсів, професійної фахової підготовки та супервізованої практики, а після допуску – підтримку компетентностей через неперервний професійний розвиток (*Advisory Committee on Legal Education and Conduct*, 1996; *Grimes*, 1997).

Для вимірюваності якості важливо зміщувати акцент від лише суто тестування знань до реального й предметного оцінювання практичних навичок. Практичні формати (робота з модельними судовими справами, інтерв'ювання клієнта, письмова аргументація, переговори, публічне представництво) одночасно формують компетентності й роблять оцінювання більш достовірним та ефективним з точку зору отримання інформації про реальну підготовленість молодого правника чи студента. У стійкій системі такі формати доповнюються зрозумілими критеріями оцінки, зворотним зв'язком та прозорими правилами академічної доброчесності (*Advisory Committee on Legal Education and Conduct*, 1996).

Звідси випливають рекомендації для освітньої політики: (1) описувати результати навчання через чіткі та релевантні компетентності та індикатори; (2) взаємно узгоджувати та пов'язувати фунції та ролі «університету – професійних організацій – роботодавців» у підготовці й оцінюванні правників; (3) розвивати стажування та практики з прозорими критеріями оцінювання ефективності їх результатів; (4) підтримувати професійне навчання впродовж життя через механізми безперервного професійного розвитку.

Практична імплементація таких підходів може включати: розвиток юридичних клінік та симуляційних курсів, спільні модулі з права, економіки, публічного

управління й цифрових технологій, а також партнерства з органами влади, бізнесом і правозахисними організаціями для організації стажувань та практик. Важливо, щоб доступ до практики підтримувався інклюзивними механізмами (прозорі вимоги, рівні можливості, підтримка студентів з уразливих груп), адже це прямо впливає на спроможність інститутів відтворювати довіру та справедливість у довгостроковій перспективі (*United Nations,* 2015).

Окремого аналізу потребує те, як у 1990-х роках у Великій Британії осмислювався так званий «рух правничих навичок». Його метою було зробити підготовку практично релевантною: перенести фокус із засвоєння доктрини на вміння працювати з фактичними обставинами справи, клієнтами і правовими процедурами, а також на здатність пояснювати й обґрунтовувати власні рішення. Водночас у фаховій літературі наголошувалося, що «навичкова» парадигма містить в собі і певні внутрішні суперечності. З однієї сторони, вибір того, які саме навички вважати ключовими, і те, як їх вимірювати, залежить від того, яку модель професії бере за основу суспільство: «постачальника послуг» чи носія публічної довіри. З іншої сторони, критика руху звертала увагу, що без чіткої прив'язки до публічних цінностей навички можуть просто зводитися до технік, які лише відтворюють кон'юнктуру ринку (Boon, 1998).

Ця логіка напряму пов'язана з питанням сталості: довіра до інститутів тримається не на процедурній грамотності самій по собі, а на здатності правника діяти в межах верховенства права та на користь справедливості. У дискусіях кінця 1990-х окремо підкреслювалася потреба «морального голосу» в навчальних програмах. Зокрема, зверталася увага, що етика не має зводитися до переліку професійних заборон або дисциплінарних правил: натомість вона повинна формувати критичне розуміння ролі правника як громадянина, посередника між людиною та державою, а також як гаранта доступу до правосуддя. У цьому підході «етика для юристів» доповнюється «етикою для громадян»: студентів заохочують аналізувати соціальні наслідки правових рішень, співвідносити інтереси клієнта з вимогами справедливості та усвідомлювати ризики формалізму й технократичності в освіті (Webb, 1998).

Практико-орієнтована реалізація такого підходу логічно веде до розширення клінічних і симуляційних форматів у підготовці. Їхній внесок у сталість полягає в тому, що вони з'єднують професійну техніку з розумінням наслідків роботи юриста для клієнта і спільноти: студент не просто «вирішує справу», а вчиться бачити, як юридичні рішення впливають на довіру до інституцій, відчуття справедливості та реальну спроможність людини захистити свої права. У таких форматах етика проявляється як

робота з моральними та юридичними дилемами (конфлікт інтересів, конфіденційність, дотримання слова тощо), а також як навичка відповідальної комунікації з клієнтом. Додатковий ефект дає своєрідна письмова та усна рефлексія – звітування: короткі звіти, щоденники або меморандум з ключовим питанням на кшталт «*чому я обрав саме таке рішення?*» допомагають перетворити практику на кероване навчання, а також самонавчання, а не на випадковий досвід.

Для керованості освітньо-професійного континууму важливо, щоб оцінювання навичок не перетворювалося на формальність. Університетські модулі, професійні курси та місця проходження практики можуть узгоджувати критерії через прозорі параметри: окремо – юридична аргументація та точність застосування норм; окремо – комунікація і клієнтоорієнтованість; окремо – професійна етика та відповідальність. У стійкій моделі доречні формати портфоліо (добірка робіт із саморефлексією), структуровані практичні іспити, а також оцінювання на робочому місці під наглядом – із чіткими вимогами до наставника та зрозумілими індикаторами прогресу. Критичною є роль зворотного зв'язку: він має бути регулярним, конкретним і прив'язаним до критеріїв, щоб студент або стажист розумів, як саме покращувати професійну діяльність і практичні навички, а не лише «здати» іспит чи залік, або ж «збутися» певного завдання.

Узгодження навичок і цінностей також дозволяє коректніше працювати з питанням інклюзивності. Стандартизовані, але гнучкі формати практичного навчання (клініки, симуляції, стажування з супервізією) створюють прозорі правила входу й успішності та роблять доступ до професії передбачуванішими. У підсумку це сприяє інституційній сталості: суспільство отримує більше правників, здатних діяти професійно й етично, а також краще розуміти потреби уразливих груп, що прямо пов'язано з довгостроковою довірою до правової системи (Webb, 1998; Boon, 1998).

Отже, британські реформи 1990-х років демонструють, що «стала» юридична освіта – це керований освітньо-професійний континуум, у якому якість і етика відтворюються через конкретні та прозорі стандарти, практику під наглядом та безперервне оновлення і збагачення компетентностей протягом життя.

Список літератури:

Advisory Committee on Legal Education and Conduct (1996). First report on legal education and training. London, UK: ACLEC.

BOON, A. (1998). History is Past Politics: A Critique of the Legal Skills Movement in England and Wales. Journal of Law and Society, 25 (1), 151-169. https://doi.org/10.1111/1467-6478.00085.

GRIMES, R. (1996). *The ACLEC report – meeting legal education needs in the 21st century?* Legal Education Review, 7 (2), 281-289. https://doi.org/10.53300/001c.6113.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.undp.org/ukraine/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development.

WEBB, J. (1998). Ethics for Lawyers or Ethics for Citizens? New Directions for Legal Education. Journal of Law and Society, 25 (1), 134-150. https://doi.org/10.1111/1467-6478.00084.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Лілія Вєйландє
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова
Одеса, Україна

Актуальність дослідження цифрової трансформації педагогічної освіти зумовлена стрімкими глобалізаційними процесами та стратегічними пріоритетами сталого розвитку, серед яких особливе місце посідає четверта Ціль ООН – забезпечення всеохоплюючої та справедливої якісної освіти. У сучасних умовах класичний університет перестає бути просто транслятором знань, перетворюючись на динамічну екосистему, де цифровізація виступає ключовим інструментом підготовки фахівців нового покоління. Практичний вимір цієї трансформації полягає у створенні гнучкого освітнього середовища, яке здатне оперативно реагувати на виклики динамічного ринку праці та технологічні зміни. Підготовка майбутніх учителів у стінах класичного

університету сьогодні вимагає не лише опанування фундаментальних дисциплін, а й формування високого рівня цифрової грамотності, що є фундаментом для безперервного професійного розвитку (lifelong learning). Цифровізація забезпечує сталість освітнього процесу, роблячи його інклюзивним, персоналізованим та незалежним від зовнішніх дестабілізуючих чинників (Кайдалова та ін., 2025). Таким чином, інтеграція інноваційних технологій у педагогічну освіту є не просто технічним оновленням бази, а стратегічним кроком до виховання конкурентоспроможного вчителя, здатного ефективно працювати в умовах цифрової економіки та виховувати свідоме цифрове суспільство.

Теоретичне осмислення процесів, окреслених у контексті глобальних цілей розвитку, потребує чіткого визначення поняття цифрової трансформації класичного університету як цілісного перетворення освітньої системи, а не лише точкового впровадження інформаційних технологій. У сучасній науковій парадигмі під цифровою трансформацією розуміють фундаментальну зміну змісту, методів та організаційних форм навчання, що базується на використанні потенціалу хмарних сервісів, великих даних та штучного інтелекту для підвищення якості підготовки майбутніх педагогів (Воротникова, 2025). Для класичного університету цей процес означає збереження академічних традицій при одночасному створенні гнучких освітніх екосистем. Нормативно-правове забезпечення цього процесу в Україні базується на концепції розвитку цифрових компетентностей та національних стандартах вищої освіти, які гармонізовані з європейськими вимогами. Зокрема, професійний стандарт вчителя та цифрові рамки для педагогів визначають чіткий перелік умінь: від створення безпечного цифрового контенту до використання аналітики для моніторингу успішності студентів. Практична реалізація цих норм вимагає від університетів відходу від фрагментарного використання гаджетів на користь наскрізного застосування цифрових інструментів у кожній навчальній дисципліні. Майбутнім учителям рекомендується активно інтегрувати у свою підготовку роботу з віртуальними симуляторами педагогічних ситуацій та опановувати методику змішаного навчання, що дозволить їм у майбутній професійній діяльності забезпечувати неперервність освіти навіть у кризових умовах. Таким чином, теоретичний фундамент диджиталізації створює необхідні умови для переходу до практичної площини реалізації доступної та якісної освіти.

Практичне втілення теоретичних засад цифрової трансформації у класичному університеті найяскравіше виявляється через механізми дистанційного та змішаного

навчання, які стають гарантом рівного доступу до якісної освіти незалежно від географічного розташування чи фізичних можливостей студента. В умовах сучасних викликів, таких як пандемії чи безпекові кризи, саме цифрова архітектура університету дозволяє підтримувати безперервність підготовки майбутніх учителів, перетворюючи потенційні загрози на можливості для опанування інклюзивних освітніх практик. Центральне місце у цьому процесі посідають платформи управління навчанням, зокрема Moodle, Google Classroom та аналогічні системи, які у поєднанні з хмарними сервісами створюють інтерактивний простір для взаємодії. Для забезпечення справжньої доступності майбутнім викладачам рекомендується використовувати інструменти асинхронного навчання, що дозволяє студентам опановувати матеріал у власному темпі, та інтегрувати у навчальні курси елементи універсального дизайну, як-от субтитрування відеолекцій або адаптацію контенту для програм екранного доступу (Внукова, & Сотська, 2023). Інноваційним підходом у межах університету є перехід від простого накопичення електронних ресурсів до створення цифрових лабораторій та використання симуляційних середовищ, де майбутній вчитель може відпрацьовувати методику викладання у віртуальному класі. Практична реалізація змішаного навчання має базуватися на принципі «перевернутого класу», де аудиторний час використовується для дискусій та розв'язання творчих педагогічних завдань, а теоретична база засвоюється дистанційно. Такий підхід не лише оптимізує ресурси класичного університету, а й формує у майбутніх педагогів готовність до створення гнучкого та безбар’єрного освітнього простору у своїй подальшій професійній діяльності.

Формування готовності до створення безбар’єрного простору логічно трансформується у потребу виховання культури безперервного навчання, де інформаційні технології виступають не лише засобом отримання диплома, а й інструментом постійного професійного самовдосконалення. У контексті підготовки майбутніх учителів у класичному університеті особливого значення набуває опанування інструментарію самоосвіти, зокрема використання масових відкритих онлайн-курсів (MOOC) та участь у фахових вебінарах, що дозволяє студентам виходити за межі стандартної навчальної програми та формувати індивідуальну освітню траєкторію. Практична реалізація цього підходу передбачає створення персонального навчального середовища (PLE) студента-педагога, яке інтегрує хмарні сервіси для зберігання знань, професійні мережі для обміну досвідом та цифрові платформи для рефлексії (Воротникова, 2025). Майбутнім фахівцям рекомендується активно

використовувати сервіси для агрегації контенту та ведення електронних портфоліо, що стають фундаментом для їхнього подальшого кар'єрного зростання в умовах цифрової економіки. Важливою складовою такої підготовки є розвиток навичок критичного оцінювання цифрового контенту, що передбачає здатність аналізувати верифікованість джерел та адаптувати знайдені матеріали до потреб конкретної аудиторії. Інноваційним кроком у цьому напрямі є залучення студентів до розробки власних відкритих освітніх ресурсів, що стимулює перехід від пасивного споживання інформації до активного творення знань. Таким чином, використання ІТ-інструментів у стінах університету формує у майбутнього вчителя не лише технічну грамотність, а й стійку внутрішню мотивацію до навчання протягом усього життя, що є необхідною умовою для збереження конкурентоспроможності у сучасному освітньому середовищі.

Аналіз практичного досвіду впровадження цифрових інновацій у класичному університеті свідчить, що формування внутрішньої мотивації до навчання значно посилюється через інтеграцію у викладацьку практику інструментів доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальності, а також систем штучного інтелекту. Ефективні кейси використання VR-технологій у підготовці майбутніх вчителів дозволяють моделювати складні педагогічні ситуації у безпечному середовищі, де студент може відпрацьовувати навички управління класом або проведення лабораторних робіт, які складно реалізувати фізично. Використання штучного інтелекту в методиці викладання профільних дисциплін дозволяє персоналізувати освітній контент та автоматизувати рутинну перевірку знань, що вивільняє час викладача для творчої взаємодії зі студентами. Проте масштабна цифрова трансформація стикається з викликами «цифрового розриву», який проявляється не лише у різному рівні технічного забезпечення, а й у психологічній готовності викладачів до зміни звичної ролі транслятора знань на роль фасилітатора у цифровому середовищі. Для подолання цих бар'єрів університетам рекомендується впроваджувати програми внутрішнього менторства, де цифрові лідери допомагають колегам опановувати нові інструменти, та створювати спільні цифрові хаби для обміну апробованими методичними кейсами. Практична реалізація таких ініціатив має супроводжуватися регулярним психологічним супроводом та стимулюванням викладачів до експериментальної діяльності з використанням новітніх технологій. Тільки через подолання внутрішнього супротиву та розвиток цифрової емпатії університетська спільнота зможе повноцінно використати потенціал диджиталізації для забезпечення високої якості педагогічної освіти. Таким

чином, успішна інтеграція інновацій вимагає системного підходу, що поєднує технологічне оновлення з розвитком людського капіталу.

Узагальнюючи результати дослідження, слід підкреслити, що диджиталізація класичного університету в сучасних умовах не просто спрощує доступ до інформаційних ресурсів, а докорінно змінює парадигму підготовки фахівців, трансформуючи концепцію «навчання на все життя» у стратегію «навчання через все життя». Цифрова трансформація педагогічної освіти виступає фундаментом для формування конкурентоспроможного вчителя, здатного до безперервного професійного самовдосконалення та ефективної роботи в інклюзивному цифровому середовищі. Для вдосконалення освітніх програм підготовки майбутніх педагогів рекомендується забезпечити наскрізну інтеграцію цифрових інструментів у всі навчальні дисципліни, змістити акцент на опанування методик змішаного навчання та використання штучного інтелекту для персоналізації освітніх траєкторій. Важливою умовою успіху є розвиток цифрової емпатії та культури критичного оцінювання контенту, що дозволить педагогам не лише адаптуватися до технологічних змін, а й виступати активними творцями інноваційного освітнього простору. Таким чином, системне поєднання технологічного оновлення з розвитком людського капіталу стає запорукою досягнення цілей сталого розвитку та забезпечення високої якості національної освіти.

Список літератури:

ВНУКОВА, Н., & СОТСЬКА, Г. (2023). Трансформація освіти для досягнення цілей сталого розвитку – 2030. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»: нова педагогічна парадигма, 1* (7), 7-21. https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.7-21.

ВОРОТНИКОВА, І. (2025). Методична система цифрової трансформації професійного розвитку вчителів природничої та математичної галузей у післядипломній освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, № 4 (85)*, 122-134. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.9.

КАЙДАЛОВА, Л. Г., ТКАЧОВА, Н. О., & МАХНОВСЬКИЙ, С. С. (2025). Цифрова компетентність викладачів як чинник успішної професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 98*, 109-113. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.17.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

Олег Гарасимчук, Тарас Луковський
Національний університет «Львівська політехніка»
Львів, Україна

У XXI столітті концепція сталого розвитку набуває нових вимірів, пов'язаних із стрімким розвитком інформаційних технологій та глибокою цифровою трансформацією суспільства. Інформаційні технології стали базисом функціонування економіки, державного управління, освітнього простору та соціальної комунікації. Водночас зростає залежність критичних систем від кіберпростору. У таких умовах питання кібербезпеки виходить за межі вузькотехнічної проблематики. Воно стає складовою забезпечення національної та глобальної стійкості. Саме тому, сьогодні, коли світ все більше занурюється у цифрову реальність, питання кібербезпеки та захисту інформації набувають особливої гостроти, стаючи невід'ємною частиною парадигми сталого розвитку.

Сталий розвиток традиційно розглядається як гармонійне поєднання економічного зростання, соціальної справедливості та екологічної відповідальності (Несторенко, & Луковська, 2016). Проте цифровий вимір додає до цієї тріади ще один важливий компонент – інформаційну безпеку (Бездєтко, & Серьогіна, 2025). Порушення роботи цифрових систем може призвести до економічних втрат, соціальної нестабільності та навіть екологічних катастроф (Олійник, 2023). Саме тому підготовка фахівців за спеціальністю «Кібербезпека та захист інформації» повинна розглядатися в контексті ширшої стратегії сталого розвитку.

Освіта для сталого розвитку передбачає формування системного мислення. Майбутній фахівець із кібербезпеки має усвідомлювати взаємозв'язки між технологіями, суспільством і довкіллям. Технічні рішення, що впроваджуються без урахування соціальних наслідків, можуть створювати нові ризики. Тому освітні програми повинні інтегрувати знання з різних галузей (Луковська та ін., 2024).

Особливості підготовки фахівців у сфері кібербезпеки залишається ключовим елементом повноцінної життєдіяльності держави (Євсюкова, 2021). Підготовка фахівців у галузі кібербезпеки вимагає переосмислення традиційних підходів і впровадження міждисциплінарної інтеграції, яка виходить за рамки суто технічних знань.

Важливо зазначити, що сучасний кіберпростір – це не лише код та алгоритми, а й складна соціально-технічна система, що потребує глибокого розуміння людської психології, етики, права, економіки та соціології. Без урахування цих аспектів, навіть найдосконаліші технічні рішення можуть виявитися неефективними. Саме тому міждисциплінарний підхід у підготовці кіберфахівців означає поєднання інженерних дисциплін із правом, економікою, психологією та менеджментом.

Студенти повинні розуміти принципи функціонування правових механізмів захисту персональних даних. Не менш важливою є здатність оцінювати економічну доцільність заходів із кіберзахисту. У сучасних умовах безпека не може розглядатися ізольовано від управлінських рішень.

Також окрему увагу слід приділяти етичному виміру професії. Фахівець із кібербезпеки працює з конфіденційною інформацією та критичною інфраструктурою. Його професійна діяльність пов’язана з високим рівнем відповідальності. Формування етичної культури є необхідною умовою довіри до цифрових систем.

Особлива роль відводиться формуванню етичного кодексу спеціаліста з кібербезпеки. Розуміння меж допустимого, відповідальність за свої дії та усвідомлення потенційних наслідків – це ті ключові аспекти, без яких неможлива підготовка висококваліфікованих та соціально відповідальних кадрів. У світі, де технології розвиваються експоненційно, саме людиноцентричний підхід до кібербезпеки стає запорукою сталого та безпечного майбутнього.

Орієнтованість освітнього процесу на практику є важливою складовою міждисциплінарності. Лабораторні заняття повинні моделювати реальні кіберінциденти. Аналіз кейсів сприяє розвитку аналітичних навичок. Проєктна діяльність дозволяє студентам працювати в команді та розподіляти відповідальність.

Важливо співпрацювати в даному напрямку з фірмами та організаціями, які працють у сфері кібербезпекаи, етичного хакінгу тощо, оскільки співпраця з бізнесом і державними структурами забезпечує актуальність змісту освіти. Представники індустрії можуть долучатися до розроблення навчальних програм. Це сприяє узгодженню освітніх стандартів із реальними потребами ринку праці. Такий формат взаємодії формує професійну мобільність випускників.

Міждисциплінарність також передбачає врахування психологічних аспектів кібербезпеки. Більшість атак реалізується через маніпуляції людською поведінкою. Розуміння принципів соціальної інженерії підвищує ефективність захисних стратегій. Тому інтеграція елементів поведінкових наук у навчальний процес є доцільною.

В якості суттєвого виклику можна відзначити швидку зміну технологічного середовища. Освітні програми повинні бути гнучкими та адаптивними. Необхідно розвивати в студентів навички самостійного навчання. Здатність до безперервного професійного зростання є ключовою умовою сталості в цифрову епоху.

Освіта у сфері кібербезпеки повинна формувати культуру відповідального використання технологій. Майбутні фахівці повинні усвідомлювати ризики надмірної цифровізації. Водночас вони повинні бути здатними розробляти рішення та підходи, що підвищують стійкість систем. Баланс між інноваціями та безпекою є основою сталого розвитку.

Університети відіграють ключову роль у формуванні такого підходу. Міжфакультетські, міжуніверситетські курси, міждисциплінарність сприяють обміну знаннями між різними спеціальностями та розширюють можливості подальшого працевлаштування випускників. Спільні наукові програми та дослідницькі проєкти формують культуру академічної співпраці. Освітнє середовище має стимулювати креативність і відповідальність.

Підготовка фахівців із кібербезпеки повинна включати розвиток комунікативних навичок. Ефективна взаємодія з керівництвом і користувачами є важливою складовою професійної діяльності. Здатність пояснити складні технічні питання доступною мовою підвищує рівень довіри. Це сприяє впровадженню безпечних практик у різних сферах.

Фактично, міждисциплінарний підхід є не додатковим елементом, а фундаментом сучасної освіти з кібербезпеки та захисту інформації. Він забезпечує цілісне бачення цифрових процесів. Інтеграція технічних, соціальних та екологічних аспектів формує відповідального професіонала.

Отже, роль науки та освіти у забезпеченні сталого розвитку полягає у створенні інтелектуального потенціалу суспільства. Варто зазначити, що спеціальність «Кібербезпека та захист інформації» має стратегічне значення в цьому процесі. Міждисциплінарність дозволяє інтегрувати різні підходи до розв’язання складних проблем. Саме через освіту формується покоління професіоналів, здатних забезпечити безпечний, стабільний і відповідальний розвиток цифрового світу.

Підсумовуючи, можна зазначити, що міждисциплінарний підхід до підготовки фахівців з кібербезпеки – це не просто сучасний тренд, а життєва необхідність для забезпечення сталого розвитку. Це інвестиція у безпечне та стабільне майбутнє, де технології будуть служити людині, а не навпаки.

Список літератури:

БЕЗДЄТКО, К. С., & СЕРЬОГІНА, Д. О. (2025). Сталий розвиток: еволюція підходів до визначення та сучасні інтерпретації. *Економіка та суспільство,* (76). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-76-4.

ЄВСЮКОВА, О. В. (2021). Особливості підготовки фахівців у сфері кібербезпеки: сучасні виклики та перспективи. *Державне управління: удосконалення та розвиток,* (2). https://doi.org/10.32702/2307-2156-2021.2.2.

ЛУКОВСЬКА, О. І., НЕСТОРЕНКО, Т. П., НЕСТОРЕНКО, О. В. (2024). Освіта через мистецтво: патріотичні плакати в сучасних експозиціях. *Мистецтво та мистецька освіта в сучасному європейському соціокультурному просторі.* І Міжнародна науково-практична конференція, Бердянський державний педагогічний університет, 19-20. 04. 2024, 155-160. https://dspace.bdpu.org.ua/items/ba5499df-6b52-4237-9ac7-d3d278c47cab.

НЕСТОРЕНКО, Т. П., & ЛУКОВСЬКА, О. І. (2016). Роль музеїв у розвитку локальної економіки. В *Contemporary issues of culture and art.* K. Janczy, O. Lukovska, T. Nestorenko (eds.). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach (с. 110-118). http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/838f40a1d77a73cc528dff6f3058621a.pdf#page=111.

ОЛІЙНИК, М. (2023). Глобальна проблема цифрової нерівності та її ключові форми. *Економіка та суспільство,* (57). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-57-20.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ ПРИНЦИПІВ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Тетяна Герлянд
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Сьогодні наша держава активно інтегрується в європейський «зелений» курс, який базується на принципах енергоефективності та сталого розвитку, прагне енергетичної незалежності, особливо у сформованості культури раціонального використання енергоресурсів саме на етапі навчання майбутніх фахівців будівельної галузі. За сучасних умов глобальних кліматичних змін, де зростання енергоспоживання супроводжується екологічними викликами та ресурсними обмеженнями, питання енергоефективності стає одним із пріоритетних для всіх секторів суспільства, зокрема й для освітньої сфери (Артюшина та ін., 2015). Заклади професійної освіти (далі – ЗПО) відіграють ключову роль у цьому процесі. Вони не лише формують практичні навички в здобувачів освіти, а й можуть бути прикладом впровадження енергоефективних рішень: модернізації будівель, відновлюваних джерел енергії тощо. Енергоефективність – це одна із основ енергетичної політики ЄС, адже там активно націлені на зменшення свого впливу на довкілля та клімат. Україна так само має прагнути найвищих стандартів енергоефективності. Сьогодні це питання є одним із ключових (Вітвицька та ін., 2019).

У зв'язку з необхідністю повоєнного відновлення об'єктів внаслідок повномасштабних військових дій, зменшення енергозалежності підприємств і організацій, виконання цільових державних програм з енергоефективності, як було зазначено вище, саме проблема підготовки кваліфікованих фахівців зі сформованою енергоефективною компетентністю є нагальною. Зважаючи на зазначене, у ЗПО будівельної галузі є необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх робітників-будівельників з питань енергозбереження та енергетичної ефективності, що передбачає вивчення напрямів використання сучасних будівельних технологій, матеріалів, збільшення частки енергії з відновлюваних джерел, повторного

використання ресурсів тощо, тобто − формування енергоефективної компетентності (Гайдук та ін., 2021).

У законодавстві України питання енергоефективності регулюються низкою нормативних актів: Законом України «Про енергетичну ефективність будівель»; державними будівельними нормами, ДСТУ щодо теплоізоляції, енергоефективного проєктування; стандартами професійної освіти, які мають бути актуалізовані відповідно до потреб сталого розвитку. Тобто, нормативно-правове забезпечення створює відповідне підґрунтя для системного впровадження енергоефективних технологій у зміст навчання в закладах професійної освіти. У країнах ЄС діють власні комплексні освітні програми для підготовки кваліфікованих робітників у сфері енергоефективності. Наприклад, програма Build Up Skills спрямована на підвищення кваліфікації будівельників з питань енергоефективного будівництва.

Україна реалізує проєкти міжнародної технічної допомоги (GIZ, UNDP, USAID), які сприяють розробленню навчальних програм і підвищенню обізнаності викладачів та здобувачів професійної освіти. Проте необхідна подальша адаптація цих програм до умов української освітньої системи, з урахуванням регіональних особливостей та матеріально-технічної бази закладів професійної освіти .

Навчальні програми для ЗПО, що готують фахівців будівельної галузі, здебільшого орієнтовані на традиційні технології будівництва. Зокрема, підготовка здійснюватиметься за актуальними для відбудови житлового фонду напрямами: «Передові системи термомодернізації будівель і споруд», «Монтажник віконних та дверних конструкцій», «Ізолювальник з термоізоляції», «Спеціаліст з монтажу пласких покрівель».

Але зазначимо, що у чинних державних стандартах професійної освіти спостерігається також обмежена кількість тем, що висвітлюють енергоефективні підходи, зокрема: фрагментарно подаються знання про теплоізоляційні матеріали; майже не розглядаються системи відновлюваної енергетики; відсутні модулі з енергоменеджменту та аудиту енергоспоживання. Така ситуація обумовлює потребу в оновленні змісту освітніх програм ЗПО відповідно до нових вимог будівельного ринку.

Сучасна навчально-методична база значної частини закладів професійної освіти також є морально та технічно застарілою. Серед основних проблем вбачається: нестача навчально-методичних посібників, орієнтованих на новітні енергоефективні технології; обмежене використання цифрових ресурсів та інтерактивних платформ; відсутність

адаптованих електронних курсів для здобувачів освіти та викладачів; недостатня кількість навчально-практичних центрів з відповідною матеріальною базою.

Водночас деякі заклади ЗПО завдяки участі в міжнародних програмах або співпраці з будівельними компаніями, демонструють позитивні приклади впровадження сучасних навчальних засобів.

Сьогодні існує дефіцит викладачів, які володіють сучасними знаннями в сфері енергоефективності. Серед основних проблем визначають: недостатню кількість програм підвищення кваліфікації з аспектом на енергоефективні технології; відсутність мотивації до самоосвіти; обмежений доступ до сучасних професійних курсів та вебінарів (Герлянд та ін., 2025). Разом з тим, існує значний інтерес викладачів до інноваційних практик та міждисциплінарного підходу в навчанні. Це засвідчує про потенціал до змін за умови системної підтримки та розвитку.

Узагальнюючи вищевикладене, можна виокремити ключові проблеми, що стримують якість навчально-методичного забезпечення енергоефективного компонента в професійній освіті будівельної галузі: відсутність цілісної стратегії впровадження енергоефективних підходів у навчання; низький рівень матеріально-технічного забезпечення; фрагментарність освітнього контенту; слабкий кадровий потенціал; недостатній зв'язок між професійною освітою та потребами будівельної галузі. Розв'язання цих проблем вимагає комплексного підходу до оновлення навчально-методичного забезпечення.

Отже, відбудова та подальший сталий розвиток країни після перемоги мають здійснюватися на принципах енергоефективності, інноваційної та європейських стандартах. Тому попит на ринку праці на кваліфікованих фахівців у сфері енергоефективності та суміжних будівельних професіях лише зростатиме.

Список літератури:

АРТЮШИНА, М. В., ДРЕМОВА, І. Б., ГЕРЛЯНД, Т. М., ЛУЗАН, П. Г. та ін. (2015). *Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів професійно-технічного навчального закладу*. ІПТО НАПН України.

ВІТВИЦЬКА, С. С., КОЛЕСНИК, Н. Є., БОЙЧУК, І. Д., ГЕРАСИМЧУК, О. Л., ЗАПОРОЖЦЕВА, Ю. С. та ін. (2019). *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: колективна монографія.* Вид. О. О. Євенок,

ГАЙДУК, О. В., ГЕРЛЯНД, Т. М., КУЛАЛАЄВА, Н. В., ПІВТОРАЦЬКА, Н. В., & ПЯТНИЧУК, Т. В. (2021). *Технології утеплення фасадів будівель: підручник.* Полісся. https://doi.org/10.32835/978-617-8117-00-9/2021.

ГЕРЛЯНД, Т. М., ГОМЕНЮК, Д. В., ДРОЗІЧ, І. А., КАЛЕНСЬКИЙ, А. А., ПАЩЕНКО, Т. М., & ПЯТНИЧУК, Т. В. (2025). *Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі: методичний посібник*. ІПО НАПН України. https://doi.org/10.32835/978-617-8167-29-5/2025.

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ТА МОЖЛИВОСТІ У ПІДГОТОВЦІ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ

Ольга Єршова
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Будівництво для сталого розвитку передбачає проєктування та зведення енергоефективних споруд з екологічних матеріалів, що мінімізує вплив на довкілля протягом усього життєвого циклу будівлі. Воно реалізує принципи циркулярної економіки, поєднує економічну ефективність, соціальну відповідальність та захист природи, відповідаючи сучасним стандартам ЄС. Основною метою будівництва для сталого розвитку є забезпечення потреб сьогодення без шкоди для майбутніх поколінь (Боровик та ін., 2021). Такий підхід покладений в основу майбутнього відновлення України внаслідок руйнівних дій рф. Ключовий принцип повоєнного відновлення України – «Build Back Better» (Відбудувати краще, ніж було) передбачає не просто ремонт зруйнованого, а створення якісно нового середовища за сучасними стандартами, які враховують цілі та принципи сталого розвитку. Цей підхід охоплює

три основні сфери (складові): екологічну, економічну та соціальну (Кістерський, 2023). Їх зміст наведений нижче.

- Екологічна складова: Зменшення викидів CO_2 (декарбонізація), збереження біорізноманіття на ділянці забудови та захист екосистем.

- Економічна складова: Оцінка вартості будівлі протягом усього життєвого циклу (LCC), що враховує не лише будівництво, а й суттєву економію на експлуатації.

- Соціальна складова: Створення інклюзивного простору (безбар'єрність), комфорту для мешканців та безпечних умов праці для будівельників.

Основні принципи сталого будівництва та їх зміст:

- Оптимізація енергоспоживання: Мінімізація потреби в енергії через утеплення, використання пасивного дизайну та перехід на відновлювані джерела.

- Збереження ресурсів та води: Впровадження систем водозбереження (наприклад, збір дощової води) та раціональне використання будівельних матеріалів.

- Використання екологічних матеріалів: Пріоритет віддається відновлюваним (деревина), вторинним або місцевим матеріалам з низьким вуглецевим слідом.

- Мінімізація відходів: Застосування принципів циркулярної економіки, де матеріали підлягають повторному використанню або переробці після демонтажу.

- Якість внутрішнього середовища: Забезпечення здорового мікроклімату, природного освітлення, якісної вентиляції та відмова від токсичних матеріалів.

- Довговічність та адаптивність: Проєктування будівель, які легко ремонтувати, модернізувати або змінювати їхнє функціональне призначення.

В Україні впровадження цих принципів координується через адаптацію європейських стандартів (наприклад, NZEB – будівлі з майже нульовим споживанням енергії) та розвиток зеленої сертифікації (LEED, BREEAM).

Підготовка сучасного робітника для будівельної галузі вже не може обмежуватися лише володінням інструментом. Концепція сталого розвитку очікує від фахівців розуміння життєвого циклу будівлі, екологічної відповідальності та технологічної грамотності. Це стосується і архітекторів, і інженерів, і виконробів й усіх без винятку робітників будівельних професій.

Розглянемо детальний огляд освітніх потреб, розподілених за ключовими компетенціями:

Технологічні компетенції (Hard Skills). Сучасні технологічні компетенції будівельних робітників трансформуються від базових фізичних навичок до роботи з високотехнологічним обладнанням та цифровими системами. Це отримання фахових

знань та навичок кваліфікованими робітниками, які дозволять надалі будувати якісно, енергоефективно та з мінімальним впливом на довкілля. Сюди відносяться:

- Енергоефективність: Опанування технологій «пасивного будинку», правильного монтажу теплоізоляції (без містків холоду), встановлення герметичних віконних систем та систем рекуперації повітря.

- Відновлювана енергетика: Базові навички монтажу та обслуговування сонячних панелей, теплових насосів та інтегрованих інтелектуальних систем управління енергією («Smart Home»).

- Робота з інноваційними матеріалами: Вміння працювати з еко-матеріалами (дерево, коноплебетон, перероблені матеріали) та знання їхніх фізико-хімічних властивостей.

Екологічні компетенції (Green Skills). Це отримання фахових знань та навичок, спрямованих на зменшення негативного впливу будівельного майданчика та майбутньої споруди на природу й довкілля. Сюди відносяться:

- Монтаж енергоефективних систем: Встановлення сонячних панелей, теплових насосів та сучасних систем вентиляції з рекуперацією.

- Енергоефективна ізоляція: Навички герметичного монтажу утеплювачів для досягнення стандартів «пасивного будинку».

- Управління відходами: Сортування будівельного сміття безпосередньо на об'єкті, знання методів вторинного використання бетону, металу та пластику.

- Водозбереження: Навички монтажу систем збору дощової води та «сірих» вод для технологічних потреб.

- Екологічна безпека: Знання про токсичність матеріалів (ЛОС, формальдегіди) та вміння безпечно з ними поводитися або замінювати на безпечні аналоги.

Економічні та управлінські компетенції. Це комплекс знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного планування, фінансового аналізу, прийняття стратегічних рішень та управління персоналом на усіх ділянках будівництва. Сюди відносяться:

- Ощадливе виробництво (Lean Construction): Організація робочого місця таким чином, щоб мінімізувати втрати часу, матеріалів та зусиль.

- Знання стандартів сертифікації: Розуміння базових вимог міжнародних стандартів, таких як LEED, BREEAM або DGNB.

- Довговічність конструкцій та будівель: Фокус на якості виконання робіт, що подовжує термін служби конструкцій, зменшуючи потребу в частих ремонтах.

Цифрові компетенції (Digital Skills), до яких відносяться:

- Робота з BIM-моделями: Вміння зчитувати дані з інформаційної моделі будівлі (Building Information Modeling) безпосередньо на майданчику через планшети або окуляри доповненої реальності (AR).

- Управління роботизованими системами: Навички обслуговування та контролю будівельних 3D-принтерів, які автоматично зводять каркаси будинків.

- Використання хмарних сервісів: Звітність та обмін даними про прогрес робіт у реальному часі через спільні цифрові платформи.

Технології матеріалів та інструментів. Сюди відносяться:

- Робота з новими сумішами: Навички використання низьковуглецевого бетону, геополімерів та композитних матеріалів.

- Модульне будівництво: Збирання готових префабрикованих блоків, виготовлених на заводі, що вимагає високої точності монтажу.

- Використання смарт-інструментів: Робота з лазерними сканерами для високоточної розмітки та дронами для моніторингу важкодоступних ділянок.

Софт-скіли та безпека. Сюди відносяться:

- Критичне мислення: Здатність самостійно приймати рішення при відхиленні від проєкту на майданчику.

- Аудит безпеки: Глибокі знання сучасних стандартів охорони праці та екологічної безпеки.

Перелічене вище можна вважати пріоритетними напрямами навчання робітників будівельної галузі. Це критично для відбудови країни за концепцією «Build Back Better» (відбудувати краще, ніж було). Дана концепція – це ключовий принцип відновлення України, що передбачає не просто ремонт зруйнованого, а створення якісно нових об’єктів за сучасними стандартами згідно вимог сталого розвитку (Захарова, & Козирєв, 2022, с. 8). Варто підкреслити, що без підготовки кваліфікованих «блакитних комірців», які безпосередньо втілюють будівельні проєкти у життя, будь-яка зелена стратегія залишиться лише на папері.

Шляхи реалізації окреслених освітніх потреб в Україні:

1. *Дуальна освіта*: Поєднання навчання в закладі професійної освіти з практикою на реальних об'єктах, де вже впроваджено принципи сталого будівництва.

2. *Короткострокові курси перекваліфікації*: Створення центрів компетенцій (наприклад, при енергоефективних хабах), де досвідчені будівельники можуть швидко опанувати нову технологію (наприклад, монтаж теплових насосів).

3. *Міжнародна сертифікація*: Впровадження програм навчання, результати яких визнаються в ЄС, що особливо актуально в контексті майбутньої відбудови України за кошти міжнародних донорів.

Діючі освітні та професійні ініціативи:

- *Державні програми*: Міністерство розвитку громад проводить навчання з планування стійких та безбар'єрних міст.

- *Громадські проєкти*: практичний курс «Зелена відбудова України» для фахівців, що прагнуть впроваджувати сталі підходи; проєкт Reskilling Ukraine пропонує курси для адміністраторів будівельних проєктів з акцентом на цифрових інструментах (Microsoft 365, Project).

- *Галузеві об'єднання*: Конфедерація будівельників України (КБУ) координує зусилля бізнесу та освіти для подолання дефіциту кадрів та впровадження нових навичок.

Розглянемо актуальні освітні можливості у підготовці робітників будівельної галузі для сталого розвитку. Підготовка робітників будівельної галузі для сталого розвитку в Україні охоплює інтеграцію екологічних стандартів, енергоефективності та безбар’єрності в освітній процес. Основні освітні напрями та можливості:

- Професійно-технічна та вища освіта:

• Спеціальність 192 "Будівництво та цивільна інженерія" в коледжах та університетах (наприклад, у КНУБА) адаптує програми для навчання сучасним високотехнологічним навичкам, включаючи впровадження енергозберігаючих технологій.

• Екоорієнтована підготовка передбачає навчання методам мінімізації екологічного впливу та використанню екологічних будматеріалів.

- Спеціалізовані програми та курси:

• Школа сталого розвитку Schneider Electric: пропонує безкоштовні онлайн-курси з енергоменеджменту та екологічних норм.

• International Sustainability Academy (ISA): проводить навчання для фахівців з ESG-факторів, кліматичної відповідальності та сталого управління.

• Онлайн-курси від ВУМ online та ПРООН: базові програми зі сталого розвитку для бізнесу та громадськості.

- Підвищення кваліфікації та практичні тренінги:

• Мінрозвитку спільно з ЄЕК ООН організовує навчання з планування безбар'єрних та стійких міст, що є критичним для інклюзивної відбудови.

• Інститут інноваційної освіти КНУБА проводить регулярні курси підвищення кваліфікації для фахівців галузі.

• Конфедерація будівельників України разом із профспілками пропонує безоплатне навчання у сфері будівництва та відбудови.

Підготовка робітників будівельної галузі для сталого розвитку в Україні вже не може обмежуватися лише володінням інструментом, вона охоплює інтеграцію в освітній процес екологічних стандартів, енергоефективності та безбар'єрності. Оскільки галузь швидко змінюється та потреби у робітниках на будівництві не зменшуються, навчання відбувається на кількох рівнях: заклади професійної освіти, міжнародні організації та фонди, виробники будівельних матеріалів та систем, профільні асоціації та громадські організації, платформи онлайн-навчання. Концепція «Build Back Better» (Відбудувати краще, ніж було) – це ключовий принцип відновлення України, що передбачає не просто ремонт зруйнованого, а створення якісно нового середовища за сучасними стандартами. Ця концепція ґрунтується на базових принципах будівництва для сталого розвитку та висуває низку вимог до підготовки фахівців будівельної галузі в Україні.

Список літератури:

БОРОВИК, Ю. Т., ЄЛАГІН, Ю. В., & ПОЛЯКОВА, О. М. (2021). Стійке будівництво: сутність, принципи, тенденції розвитку. *Вісник економіки транспорту і промисловості*, 72-73, 47-56. https://doi.org/10.18664/btie.72-73.280225.

ЗАХАРОВА, О. В., & КОЗИРЄВ, Д. М. (2022). Концепція розумного міста як альтернативний підхід до відновлення міської інфраструктури України в повоєнний період. *Збірник наукових праць ЧДТУ. Серія: Економічні науки*, (67), 5-14. https://doi.org/10.24025/2306-4420.67.2022.278792.

КІСТЕРСЬКИЙ, Л. (2023). Стратегічні принципи повоєнного відновлення України. *Економіка України*, *66* (2 (735), 3-16. https://doi.org/10.15407/economyukr.2023.02.003.

КОНЦЕПТ GESUNDHEIT ЯК ЛЕКСИЧНА ОДИНИЦЯ

Ірина Жигоренко, Варвара Гришина
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

В останні десятиліття активно розвивається антропоцентрична парадигма в мовознавстві. При цьому одним із основних напрямків є дослідження процесів концептуалізації взаємодії людини з її зовнішнім і внутрішнім світом. Оперативною одиницею зазначених досліджень є «концепт». Термін «концепт» увійшов до понятєвого апарату таких наук, як лінгвістика тексту, когнітивна семантика, лінгвокультурологія та психолінгвістика.

Концепт GESUNDHEIT, як комплексна ментальна одиниця, котра віддзеркалює досвід людини та культури завжди цікавив філологів, філософів, психологів, культурологів, тобто тих, чиї пошуки пов'язані з осмисленням людиною менталітету та місця людини в просторі культури.

Концепція здоров'я ВООЗ наголошує на закріпленні благополуччя в усіх вимірах повсякденного життя. Здоровий та благополучний спосіб життя вимагає наявності позитивних детермінант здоров'я – політичних, культурних, економічних та соціально-екологічних передумов. Найвищий можливий рівень здоров'я є правом людини, а його збереження та захист є національним та глобальним суспільним обов'язком (*World Health Organization,* n.d.).

Таким чином тема дослідження перебуває на перехресті найважливіших дисциплінарних галузей сучасної науки (культурології, концептології, психолінгвістики, політології, соціології) і звернена до розгляду вербалізованих уявлень про картину світу носіїв німецькомовної культури.

Актуальність дослідження визначається необхідністю опису та систематизації концептуального змісту та роллю концептів у формуванні національних картин світу, загостренням в останні десятиліття уваги до національних особливостей культурних та етнічних груп, до стану здоров'я як окремої особистості, так і великих соціальних утворень. Окрім цього, понятійний і методологічний апарат концептуальної лінгвістики

ще не стабілізувався, тому існує нагальна потреба в уточненні термінології і в подальшій розробці концептуального аналізу.

Мета роботи полягала у виявленні вербальних засобів вираження інтерпретаційного поля концепту GESUNDHEIT у словнику братів Грімм.

Об'єктом дослідження є опис лексеми «Gesundheit» у зазначеному словнику, *предметом* є універсальні й специфічні характеристики лексики зі значенням «здоров'я».

Матеріалом дослідження слугувала стаття із етимологіного словника братів Грімм, яка містить контексти зі значенням «здоров'я» із стародавніх історичних джерел та фрагменти творів німецькомовних письменників (*Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm,* n.d.).

Об’єктом досліджень у когнітивній лінгвістиці є вербалізовані знання про світ, тобто пойменовані концепти, в яких представлено суб’єктивний образ об’єктивної дійсності, їх вивчення відбувається за допомогою методик концептуального та семантичного аналізу. Обидва види аналізу спрямовані на дослідження значення. Семантичний аналіз виявляє семантичні компоненти, які сприяють тлумаченню знака, а мета концептуального аналізу є побудова концептуальної моделі того інформаційного фрагмента, який фіксується знаком. Для цього, елементи значення мають бути особливим чином згруповані, впорядковані та взаємопов’язані. Інструментами впорядкування є концептуальні структури: фрейми, слоти, сітки, прототипні моделі.

Представниками когнітивного підходу в семантиці є переважно американські вчені Н. Хомський, Дж. Лакофф, Р. Ленекер, Р. Джекендофф, Ч. Філлмор, Л. Талмі, А. Гольдберг, Дж. Тейлор, Ж. Фоконьє.

Концепт – це одиниця ментальних або психічних ресурсів свідомості; змістовна одиниця пам'яті, концептуальної системи мозку, картини світу, відбитої в людській психіці.

Дослідження концептів у мові стало предметом багатьох студій когнітивістів. Досліджено чимало соціально-політичних, ідеологічних, філософських, культурних, ментальних, міфологічних концептів.

Ідеї концептології як актуальної галузі знань, проектуються на різні гуманітарні сфери, і реалізуються у царині зіткнення наукових підходів і методик дослідження. Концепт, з одного боку, позначає лінгвістичну одиницю, з іншого – одиницю пам’яті та мови мозку. Концепт – це водночас і слово, і його значення, ідея, смисл, його зовнішня і внутрішня форма, понятійна структура, зафіксована мовним знаком.

Структура концепту включає в себе: образний компонент; інформаційний зміст та інтерпретаційне поле. Образний компонент у структурі концепту складається з двох шарів – перцептивного та когнітивного (метафоричного).

Інформаційний зміст концепту включає мінімум когнітивних ознак і є близьким до змісту словникової дефініції ключового слова концепту.

Інтерпретаційне поле концепту включає когнітивні ознаки, які в тому чи іншому аспекті інтерпретують основний інформаційний зміст концепту, випливають з нього, представляючи собою деяке узагальнене знання, або оцінюючи його. Виділяютьтакі зони інтерпретаційного поля як: оціночна зона (поєднує когнітивні ознаки загальної оцінки, естетичної, емоційної, інтелектуальної); енциклопедична зона (поєднує когнітивні ознаки, що базуються на досвіді та навчанні); утилітарна зона (поєднує когнітивні ознаки, що виражають прагматичне ставлення людей до денотату концепту, знання, пов'язані, з можливістю його використання для практичних цілей); регулятивна зона (поєднує когнітивні ознаки, які прописують, що треба, а чого не треба робити у сфері, яка покривається концептом); соціально-культурна зона (поєднує когнітивні ознаки, що відображаютьз в'язок концепту з культурою народу); пареміологічна зона (сукупність когнітивних ознак концепту, об'єктивованих прислів'ями, приказками та афоризмами).

Не зважаючи на те, що у когнітивній лінгвістиці використовуються декілька напрямів опису концептів – онтологічний, поетологічний, лінгвокультурологічний, дискурсивний, логічний, психолінгвістичний, семантико-психологічний – основними вважаються лінгвокогнітивний і лінгвокультурний.

При лінгвокогнітивному підході досліджується концепт як ментальна одиниця знань про світ. Модель концепту представлена в термінах ядра і периферії, а семантика номінативної одиниці розглядається як засіб доступу до змісту концептів.

При лінгвокультурному підході концепт визначається як базова одиниця культури, з притаманними їй образним, понятійним і ціннісним компонентами, котра спрямовує вивчення специфіки національної концептосфери як руху від культури до свідомості.

Дослідження концепту GESUNDHEIT, проміжні підсумки якого представляються у цій роботі, базувалось на теоретичних засадах низки основних шкіл когнітивної лінгвістики, котрі досліджують інформаційні конструкти, виявлені в семантиці одиниць мови й мовлення, а саме шкіл фреймової семантики, когнітивної граматики та конструкційної граматики. Представники цих шкіл (Fillmore Ch. J., Goldberg A.,

Langacker R. W., Жаботинська С. А.) оперують в своїх розвідках такими базовими термінами як «когнітивні моделі», «фреймова структура», «базові фрейми», «скрипти», «сценарії».

Вивчення теоретичної літератури засвідчило, що при побудові концептуальних сітей, доцільно використовувати, запропонований в концепції української мовознавиці С. А. Жаботинської, набір пропозіційних схем, що входять до складу п'яти базових фреймів – предметного, ідентифікаційного, акціонального, посессивного, компаративного та семантичні ролі.

Впродовж тривалого часу здоров'я в науці розглядалося лише як відсутність хвороби, зведена до відсутності фізичної та психічної дисфункції. Лише з визначенням здоров'я ВООЗ у 1948 році відбулася зміна парадигми: здоров'я тепер позитивно визначалося як «стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя».

Здоров'я не є чітко визначеним конструктом. Воно невловиме та його важко описати. Як і хвороба, здоров'я виробляється та організовується як індивідуально, так і соціально. Здоров'я – це відносне та реляційне явище, соціально узгоджений конструкт, на який впливає відповідний культурний, соціально-політичний та екологічний контекст і який постійно оновлюється (*World Health Organization*, n.d.).

Слід погодитися з німецьким дослідниками цієї проблеми Петером Францковяк та К. Хуррельма (Franzkowiak, & Hurrelma, 2026), що на сьогодні традиційними стали чотири основні наукові концепції здоров'я: 1) ідеальний стан повного благополуччя без будь-яких фізичних, психічних чи соціальних порушень; 2) особиста сила, що ґрунтується на фізичних та психічних якостях; 3) здатність виконувати суспільні вимоги, повсякденні рольові обов'язки; 4) товар, який можна виробляти та «купувати». Хоча ці концепції розглядають здоров'я з різних точок зору, їх поки що неможливо інтегрувати в комплексну картину. Франке (Franke, 2012) та Фальтермайєр (Faltermaier, 2023) критикують той факт, що на разі не існує універсально прийнятого визначення здоров'я для всієї міждисциплінарної галузі практики та досліджень.

Складність комплексного вивчення концепту gesundheit полягає в тому, що даний феномен існує в культурному просторі як у вигляді спектра різноманітних понятійних комплексів, що об'єднуються загальною семантикою «здоров'я».

Це змушує дослідників розглядати «здоров'я» як «феномен культури», що реалізується на ментальному рівні культурних архетипів, стереотипів, моделей, образів, пізнавальних конструктів, що представляють невід'ємну частину самої культури.

Аналіз концептуальної бази семантики GESUNDHEIT в діахронії показав вагомість цього ментального утворення, його значимість для німецької лінгвокультури, швидкість розгортання та тісний зв'язок з іншими концептами.

Вивчення статті у етимологічному словнику німецької мови братів Грімм (*Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*, n.d.) показало, що німецьке «Gesundheit» є одним із новітніх іменникових утворень основи, відомих з часів Мартіна Лютера, тобто з 16 століття. Перша поява у писемній мові припадає на 13-14 століття і характерна для старих перекладів Біблії, тут він вживається у формі латинських іменників «sanitas» та «salubritas». Антверпенський словник 1511 року не лише використовує «ghesonthait» замість «salubritas», але й допускає його переносне використання: «teutonice selicheit», «trost of ghesonthait». У літературі цей іменник впродовж усього 16 ст. боровся з прикметником «gesund», що було зафіксовано у верхньонімецьких друкованих працях, але набув поширення до кінця того ж століття.

Множина зазвичай не використовується: «Der Mensch habe zweierleis Gesundheiten zu pflegen, die Gesundheit des Körpers und der Seelen» – Люди мають два види здоров'я, про які потрібно піклуватися: здоров'я тіла і душі.

Негативне розмежування від хвороби, домінує в давніх прикладах більше з іменником, ніж з прикметником. Бо хвороба набагато раніше стикається з народною свідомістю в яскравому втіленні та сприймається не як порушення функцій організму, не як патологічний продукт нерегулярних процесів в організмі, а швидше як щось чуже, особисте, як щось додане до решти життя, вороже, навіть демонічне.

В нижньонімецькій мові розвинулося інше вживання: «gesundheit» як термін для позначення пояса, який носять між нагрудником і жилетом з міркувань здоров'я, такий пояс особливо потрібен тим, кому доводиться далеко їздити верхи.

Розвиток іменника у виразах добрих побажань належить до соціальної взаємодії тут на перше місце виходить використання у питних звичаях.

Представлений короткий огляд словникової статті слід вважати стислим аналізом інтерпретаційного поля концепту GESUNDHEIT, тобто основного інформаційного змісту однойменно лексеми.

Наступним кроком дослідження буде вивчення реалізації концепту GESUNDHEIT у німецькому пареміологічному фонді.

Список літератури:

Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (n.d.). https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB&lemid=G12335.

FALTERMAIER, T. (2023). *Gesundheitspsychologie* (v. a. Kapitel 5, S. 171-239). Kohlhammer.

FRANKE, A. (2012). *Modelle von Gesundheit und Krankheit*. Hogrefe.

FRANZKOWIAK, P. & HURRELMANN, K. (2025). Gesundheit. In: Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (BIÖG) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i023-2.0.

World Health Organization (n.d.). www.who.int.

ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Андрій Каленський
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

У доповіді Єврокомісії «Чиста енергія для всіх європейців» від 30. 11. 2016 був запропонований четвертий енергопакет, який передбачає доведення частки виробництва електроенергії з поновлюваних джерел енергії до 50% від загального обсягу виробництва до 2030 року (*European Commission*, 2016). Він був запропонований з метою: поставити енергоефективність на перше місце, досягти світового лідерства ЄС у сфері відновлюваних джерел енергії та забезпечити справедливі умови для споживачів.

Відповідно до вимог цього енергопакету в Україні запровадили нову Енергетичну стратегію до 2050 року (*Енергетичний хаб Європи*, 2023). У документі враховані:

наслідки повномасштабної війни російської федерації проти України (посилення ролі енергетичної безпеки та зміцнення стійкості енергосистеми); результати приєднання енергетичної системи України до європейської мережі операторів; впровадження новітніх технологій, світових трендів та інноваційних рішень, що відповідають вимогам екологічної безпеки згідно з нормам ЄС та прийнятим міжнародним зобов'язанням України щодо енергоефективності; децентралізація генерації електроенергії по всій території країни для поліпшення стійкості та надійності енергозабезпечення.

У енергопакеті Єврокомісії зазначено, що на будівлі припадає 40% загального споживання енергії. Тому, формування енергоефективної компетентності спеціалістів будівельної галузі для «зеленого» відновлення України стає стратегічним пріоритетом. Тобто, підготовка фахівців будівельної галузі компетентних в термомодернізації будівель та приведення будівельних норм до стандартів енергоефективності.

Формування енергозберігаючої компетентності випускників закладів фахової передвищої освіти будівельної галузі розпочнемо з аналізу освітньо-професійної програми (ОПП): «Опорядження будівель і споруд та будівельний дизайн» (*Освітньо-професійна програма* …, 2023) відокремленого структурного підрозділу «Чернівецький фаховий коледж Львівського національного університету природокористування» упорядкованої згідно «Стандарту фахової передвищої освіти (далі – Стандарт): освітньо-професійний ступінь – фаховий молодший бакалавр, галузі знань 19 «Архітектура та будівництво», спеціальності 192 «Будівництво та цивільна інженерія» (*Міністерство освіти і науки України*, 2021) та освітньої програми професійної освіти з професії «Лицювальник-плиточник» (*Навчально-змістовий портал професійної освіти*, 2024) комунального закладу професійної освіти «Нововолинський центр професійної освіти» Волинської обласної ради складеної на основі «Державного освітнього стандарту» з професії 7132 «Лицювальник-плиточник», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 8 березня 2024 р. № 289 (*Міністерство освіти і науки України*, 2024а).

Так в закладі фахової передвищої освіти ОПП, що розроблена робочою групою додано до тих компетентностей що є в Стандарті загальну компетентність (ЗК 10) «Здійснення безпечної діяльності з захистом навколишнього середовища. Розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя» та спеціальні компетентності (СК 13) «Здатність застосовувати основні законодавчі положення з охорони праці та охорони навколишнього середовища; застосовувати основні методи безпеки життєдіяльності та цивільного захисту виробничого персоналу і населення від

можливих наслідків аварій, катастроф, стихійних лих, володіння культурою безпеки, екологічною свідомістю» (СК 14) «Знання й застосування на практиці ресурсо-зберігаючих та енергозберігаючих технологій, альтернативних, відновлювальних джерел енергії, розуміння екологічних наслідків своєї професійної діяльності». На жаль, в програмах інших закладів фахової передвищої освіти спеціальності 192 «Будівництво та цивільна інженерія» «Енергетична стратегія України на період до 2050 року» майже не враховується.

На прикладі освітньої програми з професії «Лицювальник-плиточник» Комунального закладу професійної освіти «Нововолинський центр професійної освіти» Волинської обласної ради ми бачимо, що в Стандарт включена ключова компетентність (КК6) «Екологічна та енергоефективна компетентність». Ця компетентність є в стандартах і інших професій (мулярів, теслярів, столярів та ін.) і передбачає, що випускник повинен знати: основи енергоефективності; нормативно-правові акти у сфері енергозбереження; способи енергоефективного використання матеріалів, ресурсів енергозберігаючого обладнання у професійній діяльності та у побуті; нормативно-правові акти в сфері екології; основи раціонального використання, відтворення і збереження природних ресурсів; способи збереження та захисту екології в професійній діяльності та в побуті; сучасні екологічні будівельні матеріали і способи утилізації та перероблення будівельного сміття, а також вміти: раціонально використовувати енергоресурси, витратні матеріали у професійній діяльності та у побуті; використовувати енергоефективне устаткування і дотримуватися екологічних норм у професійній діяльності та в побуті.

МОН України інтегрує тему енергоефективності в шкільну програму. Цей проєкт стає частиною ширшої ініціативи щодо впровадження теми «зеленої» енергетики в освіту в межах реалізації проєкту «LEARN» (*Міністерство освіти і науки України,* 2024b). Планується розроблення навчальних модулів та їхня інтеграція в навчальну програму. Інтеграція теми не передбачатиме створення додаткового навантаження, а пропонуватиме матеріали для відповідних тем програм, щоб актуалізувати їх. Також таку інтеграцію рекомендовано до модельних навчальних програм «Пізнаємо природу», STEM, «Довкілля», «Технології», «Природничі науки», «Підприємництво та фінансова грамотність», «Економіка» (Шеліманова та ін., 2024).

Тобто вступники до закладів фахової передвищої освіти з базовою середньою освітою (з одночасним виконанням освітньої програми профільної середньої освіти, тривалість здобуття якої становить два роки) будуть додатково вивчати

енергоефективність та альтернативні джерела енергії у будівлях. Крім того, обов'язкові освітні компоненти, що формують загальні компетентності (ОК 7) шляхом вивчення навчальної дисципліни «Екологія та захист навколишнього середовища».

Здобувач професії «Лицювальник-плиточник» з базовою середньою освітою отримує повну загальну середню освіту в закладах професійної освіти і відповідно вивчає навчальні модулі з енергозбереження які інтегровані в навчальну програму 10-11 класів. Крім того, в загальній професійній підготовці здійснюється вивчення навчального предмету «Основи енергоефективності та екології», а бажаючі випускники можуть сформувати додаткову компетентність, вивчивши навчальний предмет «Передові системи термомодернізації будівель і споруд».

Навчання молоді енергоефективності та енергозбереженню в закладах фахової передвищої та професійної освіти будівельної галузі вимагає міждисциплінарного підходу та міжпредметної координації. У даний час назріла необхідність екологізації дисциплін, що стосуються проблем взаємодії суспільства з природним середовищем. Потребує посилення такої спрямованості (навчальні модулі з енергоефективності) вивчення навчальних дисциплін не тільки обов'язкових освітніх компонентів, що формують загальні компетентності, а й обов'язкових освітніх компонентів, що формують спеціальні компетентності, вибіркових освітніх компонентів і практичної підготовки в закладах фахової передвищої освіти, також навчальних предметів загальної професійної підготовки та професійно-теоретичної підготовки і професійно-практичної підготовки в закладах професійної освіти.

Таким чином, проведений розгляд освітньо-професійньої програми «Опорядження будівель і споруд та будівельний дизайн» та освітньої програми з професії «Лицювальник-плиточник» дозволяє стверджувати, що в закладах фахової передвищої та професійної освіти будівельної галузі значна увага приділяється формуванню енергозберігаючої компетентності спеціалістів будівельної галузі для «зеленого» відновлення України.

Список літератури:

Енергетичний хаб Європи (2023). Україна схвалила енергетичну стратегію до 2050 року. https://greentransform.org.ua/ukrayina-shvalyla-energetychnu-strategiyu-do-2050-roku/?print-posts=pdf.

Міністерство освіти і науки України (2021). Стандарт фахової передвищої освіти: освітньо-професійний ступінь – фаховий молодший бакалавр, галузь

знань 19 Архітектура та будівництво, спеціальність 192 Будівництво та цивільна інженерія (2021) https://shorturl.at/GzO72.

Міністерство освіти і науки України (2024a). Державний освітній стандарт з професії: «лицювальник-плиточник» № 289. https://shorturl.at/I3cNn.

Міністерство освіти і науки України (2024b). МОН інтегрує тему енергоефективності в шкільну програму. https://mon.gov.ua/news/mon-intehruie-temu-enerhoefektyvnosti-v-shkilnu-prohramu.

Навчально-змістовий портал професійної освіти (2024). Освітня програма з професії «Лицювальник-плиточник». https://shorturl.at/QhFmI.

Освітньо-професійна програма «Опорядження будівель і споруд та будівельний дизайн» відокремленого структурного підрозділу «Чернівецький фаховий коледж Львівського національного університету природокористування» (2023). https://shorturl.at/KBTVr.

ШЕЛІМАНОВА, О. В., БУРАВЛЬОВА, Л. В., СОЛОМАХА, О. С. & БУЯК, Н. А. (2025). *Енергоефективність та альтернативні джерела енергії у будівлях: навчально-методичний посібник для вчителів 10-11 класів*. ТОВ «Поліграф плюс». https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/07/24/posibnyky-enerhoefektyvnosti-v-shkolakh-24-07-2025-1.zip.

European Commission (2016). Clean Energy for all Europeans, COM (2016) 860, 30.11.2016 final. https://shorturl.at/SYbXa.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

Анастасія Кондратьєва
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Корпоративна культура організації формується не лише під впливом управлінських рішень та економічних умов, а передусім через психологічні механізми

взаємодії працівників у професійному середовищі. Саме психологічні чинники визначають ступінь прийняття корпоративних цінностей, норм і правил поведінки, а також їх реальне втілення у щоденній діяльності персоналу.

Одним із ключових психологічних чинників формування корпоративної культури є система ціннісних орієнтацій працівників. Як зазначає Н. В. Гриценко, корпоративна культура набуває стійкості тоді, коли організаційні цінності узгоджуються з особистісними установками членів колективу (Hrytsenko, 2017). За такої умови працівники не сприймають норми поведінки як зовнішній примус, а інтегрують їх у власну систему професійних переконань.

Важливу роль у формуванні корпоративної культури відіграє мотиваційна сфера особистості. Дослідження свідчать, що позитивна мотивація до професійної діяльності сприяє підвищенню рівня залученості працівників у корпоративні процеси та формуванню відчуття приналежності до організації (Anilova, 2020). Мотиви досягнення, самореалізації та професійного зростання виступають психологічною основою активного прийняття корпоративних цінностей.

Суттєвим психологічним чинником є соціально-психологічний клімат у колективі. Доброзичлива атмосфера взаємодії, довіра між працівниками та емоційна підтримка сприяють формуванню згуртованості колективу й підвищенню ефективності функціонування корпоративної культури (Apostoliuk, 2016). Натомість напружені міжособистісні відносини можуть блокувати процес інтеріоризації корпоративних норм.

Важливим психологічним чинником формування корпоративної культури є комунікація як засіб передавання цінностей і норм. Ефективна внутрішньоорганізаційна комунікація забезпечує взаєморозуміння між працівниками різних рівнів управління та сприяє формуванню спільних уявлень про цілі й місію організації (Bublyk, 2019). Комунікативна відкритість посилює довіру та формує позитивне ставлення до корпоративних змін.

Значний вплив на формування корпоративної культури має рівень ідентифікації працівників з організацією. Як Відчуття приналежності до колективу та усвідомлення значущості власної ролі в досягненні спільних цілей сприяють зміцненню корпоративної ідентичності (Anilova, 2020). Цей процес супроводжується емоційним залученням працівників і підвищенням лояльності до організації.

Психологічні чинники формування корпоративної культури охоплюють ціннісні орієнтації, мотиваційну сферу, соціально-психологічний клімат, комунікацію, лідерство

та рівень ідентифікації працівників з організацією. Їх урахування є необхідною умовою ефективного розвитку корпоративної культури та забезпечення стабільного функціонування організації в сучасних умовах.

Корпоративна культура виступає важливим регулятором поведінки працівників у межах організації, визначаючи прийнятні моделі професійної взаємодії, ставлення до виконання обов'язків та способи досягнення спільних цілей. Через систему норм, цінностей і символів корпоративна культура здійснює непрямий, але стійкий вплив на щоденну діяльність персоналу.

У наукових працях наголошується, що корпоративна культура формує стандарти поведінки, які працівники засвоюють у процесі професійної соціалізації. Корпоративна культура виконує регулятивну функцію, спрямовуючи поведінку працівників без жорсткого адміністративного контролю (Apostoliuk, 2016). За таких умов дотримання правил і норм сприймається як внутрішня потреба, а не як зовнішній примус.

Суттєвий вплив корпоративна культура здійснює на характер міжособистісних відносин у колективі. Рівень взаємної поваги, довіри та відкритості у спілкуванні значною мірою залежить від усталених корпоративних норм і традицій (Bublyk, 2019). Позитивні міжособистісні відносини сприяють зниженню конфліктності та підвищенню психологічного комфорту працівників.

Важливою є роль корпоративної культури у забезпеченні ефективності управлінських рішень. Корпоративна культура впливає на якість управлінських рішень через сформовані уявлення про відповідальність, етичність і допустимі способи дії в управлінських ситуаціях (Anilova, 2020). За наявності розвиненої корпоративної культури управлінські рішення сприймаються персоналом більш позитивно та реалізуються ефективніше.

Окремої уваги заслуговує вплив корпоративної культури на адаптацію персоналу до змін. У сучасних умовах нестабільності та кризових викликів корпоративна культура виконує стабілізуючу функцію, забезпечуючи відчуття передбачуваності й психологічної безпеки (Hrytsenko, 2017). Спільні цінності та норми допомагають працівникам зберігати професійну ідентичність і підтримувати ефективну взаємодію навіть за умов невизначеності.

Таким чином, корпоративна культура здійснює багатовимірний вплив на поведінку персоналу та ефективність діяльності організації. Вона формує мотивацію, лояльність, міжособистісні відносини, якість управлінських рішень і здатність

колективу адаптуватися до змін, що підтверджує її стратегічне значення для розвитку сучасних організацій.

Список літератури:

ANILOVA, I. V. (2020). Corporate culture as a tool for ensuring enterprise competitiveness. *Management and Entrepreneurship in Ukraine: Stages of Formation and Development Problems*, (1), 124-130.

APOSTOLIUK, O. (2016). Corporate culture as a tool of effective enterprise management in increasing its competitiveness. *Economic Journal of the Lesya Ukrainka Eastern European National University*, (2), 69-73.

BUBLYK, M. I. (2019). *Management of enterprise corporate culture development: Theory and practice.* KNEU.

HRYTSENKO, N. V. (2017). Peculiarities of forming corporate culture of an organization. *Bulletin of Transport Economics and Industry*, (59), 284-290.

VORONKOVA, A. E., BABIAK, M. M., KORENIEV, E. N., & MAZHURA, I. V. (2006). *Corporations: Management and culture*. Vymir.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З КІБЕРБЕЗПЕКИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Микола Корець, Назар Дімнич
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Київ, Україна

У сучасному цифровому суспільстві питання безпеки в інтернеті стають невід'ємною частиною повсякденного життя молоді. Старшокласники активно використовують цифрові сервіси для навчання, спілкування, гри й творчості, але часто не мають достатніх навичок захисту своїх даних і цифрової ідентичності. Це створює ризики, включно з фішингом, компрометацією паролів, онлайн-булінгом тощо.

Освіта для сталого розвитку передбачає не лише накопичення знань, а й формування у цілому життєвих компетентностей, що включають цифрову грамотність і кібербезпеку. Актуальність формування компетентностей у здобувачів середньої освіти щодо захисту інформації, кібербезпеки та кібергігієни у сучасному інформаційному полі набуває пріоритетного значення. Цифрові освітні платформи є ключовим інструментом у цьому процесі, оскільки надають доступ до інтерактивних курсів, практичних завдань, адаптованого контенту та різних форматів навчання. Тому проаналізуємо найбільш доступні цифрові освітні платформи і прогнозовані на них загрози кібербезпеці.

Однією з найбільш значущих у сучасному освітньому просторі є національна онлайн-платформа «Дія. Цифрова освіта». Її зміст спрямований на формування цифрових компетентностей відповідно до європейської рамки Dig Comp і охоплює широкий спектр питань – від базових навичок користування цифровими сервісами до основ кібергігієни та захисту персональних даних. Освітні матеріали платформи подані у форматі освітніх серіалів, що є особливо ефективним для учнів старшого шкільного віку, оскільки відповідає їх медіаспоживанню та сприяє кращому засвоєнню інформації.

Курси з кібербезпеки на платформі «Дія. Цифрова освіта» (*Ministry of Digital Transformation of Ukraine*, н.д.) зосереджені на практичних ситуаціях, з якими стикаються користувачі в повсякденному цифровому житті. Учні знайомляться з основними видами кіберзагроз, навчаються розпізнавати фішингові повідомлення, налаштовувати параметри безпеки облікових записів, відповідально поводитися з персональними даними. Важливою особливістю платформи є наявність інтерактивних тестів і підсумкового оцінювання, що дає змогу не лише перевірити рівень сформованості компетентностей, а й стимулює самооцінювання та рефлексію.

Значний потенціал у формуванні цифрової грамотності та суміжних кібербезпекових компетентностей має українська платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus (*Prometheus*, н.д.). Її освітній контент орієнтований на різні категорії здобувачів освіти, включно зі старшокласниками, та охоплює курси з цифрової культури, медіаграмотності, критичного мислення, інформаційної безпеки. На відміну від коротких навчальних модулів, характерних для освітніх серіалів, курси Prometheus мають більш розгорнуту структуру, що передбачає систематичне опрацювання тем, виконання тестових і практичних завдань, а також отримання сертифіката після успішного завершення навчання.

Використання таких курсів у шкільній освіті дозволяє організувати навчання у форматі змішаного або дистанційного навчання, а також інтегрувати матеріали платформи в позакласну та проєктну діяльність. Це сприяє формуванню в учнів не лише знань про безпечне користування цифровими технологіями, а й навичок самостійної освітньої діяльності, що є важливою складовою сталого розвитку особистості.

Окрім національних ресурсів, значну роль у розвитку цифрової грамотності відіграють міжнародні онлайн-платформи, зокрема Coursera (*Wikipedia contributors*, н.д.) та подібні до неї сервіси. Вони пропонують курси з основ цифрової грамотності, інформаційної культури та безпеки в інтернеті, розроблені провідними університетами та освітніми організаціями світу. Хоча ці курси не завжди безпосередньо орієнтовані на шкільну аудиторію, їх зміст може бути адаптований для старшокласників у межах факультативних занять або індивідуальних освітніх траєкторій.

Платформи загальної цифрової грамотності створюють сприятливі умови для поетапного формування компетентностей з кібербезпеки. Вони забезпечують доступність освітніх ресурсів, інтерактивність навчання, орієнтацію на реальні життєві ситуації та підтримку міждисциплінарного підходу. Їх використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти сприяє формуванню у старшокласників усвідомленого ставлення до цифрового простору як складової сталого розвитку сучасного суспільства.

Особливе місце у формуванні компетентностей з кібербезпеки посідають платформи з технологічними компонентами, оскільки орієнтовані не лише на загальну цифрову грамотність, а й на розвиток практичних, прикладних умінь, пов’язаних із роботою з інформаційними системами, цифровими сервісами та елементами інформаційної безпеки. Їх використання є особливо доцільним у старшій школі, де учні вже мають базову підготовку з інформатики та здатні до усвідомленого опрацювання складніших технологічних понять.

Такі платформи поєднують навчальний контент із практичними завданнями, симуляціями та проєктною діяльністю, що дозволяє моделювати реальні ситуації з цифрового середовища. У контексті освіти для сталого розвитку це сприяє формуванню в учнів відповідального ставлення до використання технологій, розуміння наслідків власних дій у кіберпросторі та готовності діяти безпечно в умовах цифрових ризиків.

Однією з платформ, що має значний потенціал у цьому напрямі, є IBM SkillsBuild (*IBM*, н.д.). Вона орієнтована на розвиток цифрових і технологічних навичок, зокрема базових уявлень про кібербезпеку, аналіз ризиків та захист інформації. Навчальні матеріали платформи структуровані за модульним принципом і поєднують теоретичні пояснення з практичними завданнями, що сприяє формуванню прикладних умінь. Для старшокласників такі модулі можуть бути використані у форматі поглибленого або профільного навчання, а також у межах факультативів, гурткової роботи чи міжпредметних проєктів.

Важливою характеристикою платформ із технологічними компонентами є орієнтація на діяльнісний підхід. Учні не лише отримують інформацію про принципи кібербезпеки, а й навчаються застосовувати її на практиці: аналізувати потенційні загрози, приймати рішення щодо захисту даних, оцінювати безпечність цифрових інструментів. Це особливо цінно в контексті формування ключових компетентностей, оскільки дозволяє перейти від декларативних знань до усвідомленої поведінки в цифровому середовищі.

Окрему групу становлять освітні ресурси та платформи, що використовують елементи симуляцій і навчальних сценаріїв, зокрема моделі типу cyber range або завдання у форматі Capture The Flag. Хоча такі інструменти першопочатково розроблялися для підготовки фахівців у галузі інформаційної безпеки, їх окремі елементи можуть бути адаптовані для старшокласників (*QATestLab*, н.д.). У спрощеному вигляді вони дозволяють учням моделювати типові ситуації кіберзагроз, аналізувати помилки користувачів та відпрацьовувати алгоритми безпечної поведінки.

Використання платформ з технологічними компонентами також створює умови для реалізації міждисциплінарного підходу. Знання, отримані під час роботи з такими ресурсами, можуть бути інтегровані з курсами інформатики, математики, громадянської освіти, правознавства та навіть економіки, оскільки питання кібербезпеки безпосередньо пов’язані з правами людини, відповідальністю, етикою та сталим розвитком цифрового суспільства.

Платформи з технологічними компонентами доповнюють платформи загальної цифрової грамотності, забезпечуючи більш глибоке й практико-орієнтоване формування компетентностей з кібербезпеки. Їх впровадження в освітній процес старшої школи сприяє розвитку технологічного мислення, відповідальної цифрової поведінки та готовності учнів до безпечної участі в сучасному цифровому середовищі як важливій складовій сталого розвитку.

Отже, системне використання цифрових освітніх платформ у закладах загальної середньої освіти сприяє формуванню ключових компетентностей з кібербезпеки, розвитку цифрової відповідальності та підтримує ідеї сталого розвитку в умовах цифрового суспільства.

Список літератури:

IBM (n.d.). *IBM SkillsBuild.* https://skillsbuild.org/uk/about.

Ministry of Digital Transformation of Ukraine (n.d.). *Diia. Digital education.* https://osvita.diia.gov.ua/.

Prometheus. (n.d.). *Ukrainian online learning platform.* https://prometheus.org.ua/.

QATestLab (n.d.). *Overview of popular interactive platforms.* QATestLab Training. https://training.qatestlab.com/blog/technical-articles/overview-of-popular-interactive-platforms/.

Wikipedia contributors (n.d.). *Coursera*. Wikipedia. https://uk.wikipedia.org/wiki/Coursera.

МОЖЛИВОСТІ УПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ КРАЩИХ ПРАКТИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ КРАЇН ЗАХІДНОЇ І ПІВНІЧНОЇ ЄВРОПИ

Світлана Кравець

Інститут професійної освіти

Національної академії педагогічних наук України

Київ, Україна

Актуальність дослідження систем забезпечення якості професійної освіти і підготовки (далі – ПОП) у країнах Західної і Північної Європи зумовлюється закріпленням за Україною статусу кандидата на членство в Європейському Союзі. Це передбачає гармонізацію усіх секторів національної економіки із європейськими тенденціями та є стимулом для якісних перетворень й реалізації інноваційних освітніх проєктів в Україні на національному, регіональному та інституційному рівнях.

Політика у сфері ПОП у країнах Західної і Північної Європи реалізується за напрямами підвищення її ефективності, якості та престижності, розширення доступності, гнучкості, забезпечення гармонізації законодавства, співставлення національних рамок кваліфікацій, створення спільного освітнього простору тощо.

На основі аналізу національних та європейських законодавчих документів уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження, в основі якого – «якість професійної освіти – це відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, стандартом професійної освіти, професійним та/або міжнародним стандартом (за наявності), та/або договором про надання освітніх послуг, а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти» (*Верховна Рада України*, 2025). Інституційні механізми забезпечення якості ПОП у країнах Західної і Північної Європи та в Україні є спільними, а саме: професійні стандарти, освітні програми, компетентність, кваліфікація, результати навчання, критерії внутрішнього моніторингу, процедура самооцінювання, кадрове забезпечення, розвиток освітнього середовища та ін.

Результати дослідження дали змогу виявити основні тенденції забезпечення якості ПОП у країнах Західної (Німеччина, Королівство Нідерланди, Австрія, Франція, Бельгія, Швейцарія, Люксембург) і Північної Європи (Велика Британія, Королівство Данія, Ісландія, Ірландія, Швеція, Фінляндія): упровадження Європейської рамки забезпечення якості в професійній освіті (EQAVET) та Європейської рамки (EQF); розвиток внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості ПОП на основі дотримання процесів планування, реалізації, перевірки, удосконалення якості ПОП (PDCA) (Колишко, 2025); децентралізація управління та розширення автономії закладів ПОП; відповідальність провайдерів ПОП за результати навчання та працевлаштування випускників (Онищенко, 2025); упровадження компетентнісно-орієнтованої на результати навчання моделі оцінювання якості ПОП; упровадження різнорівневої системи регулювання зовнішнього оцінювання систем забезпечення якості ПОП, акредитації та сертифікації освітніх послуг; розвиток публічно-приватного партнерства для забезпечення якості ПОП (прогнозування попиту ринку праці на затребувані кваліфікації, розроблення стандартів і освітніх програм, інституціоналізація дуальної освіти, навчання на робочому місці, незалежне оцінювання результатів навчання, стажування і професійний розвиток педагогічних працівників) (Радкевич, 2025); цифровізація моніторингу якості освіти ПОП.

Особливості кращих практик забезпечення якості ПОП у країнах Західної і Північної Європи визначаються спрямованістю на співпрацю ПОП із ринком праці, стандартизацію та розвиток систем внутрішнього й зовнішнього контролю якості ПОП. Країни Західної Європи використовують такі практики забезпечення якості ПОП: розвиток національних систем кваліфікацій та оновлення кваліфікаційних вимог для забезпечення якості ПОП (Нідерланди, Німеччина, Австрія); інтеграція ПОП із ринком праці на основі співучасті сторін у формуванні змісту освітніх програм та стандартів оцінювання, що гарантує відповідність вимогам ринку праці, результативність навчання і працевлаштування (Люксембург, Німеччина, Австрія, Швейцарія); використання механізмів зовнішнього контролю якості ПОП, що передбачають урегульований контроль палат, акредитацію, інспектування, незалежне екзаменування (Бельгія, Німеччина, Люксембург); удосконалення системи внутрішнього управління якістю ПОП на основі самооцінювання, цифрового моніторингу та внутрішнього аудиту (Австрія, Нідерланди, Бельгія). Для країн Північної Європи характерними є такі практики забезпечення якості ПОП: забезпечення гнучкості освітніх траєкторій; залучення професійних спільнот, роботодавців, галузевих рад до розроблення та упровадження інноваційних освітніх програм; створення умов для адаптивності різнорівневих модульних навчальних програм відповідно до потреб здобувачів освіти, у тому числі й дорослого населення, з можливістю визнання результатів неформального й інформального навчання (Велика Британія, Данія, Ісландія, Швеція); розширення автономії провайдерів ПОП; розвиток соціального партнерства та інклюзивності, що дають змогу реалізовувати децентралізовані моделі внутрішнього управління якістю ПОП (Фінляндія, Данія, Велика Британія); здійснення зовнішнього інституційного оцінювання якості ПОП на засадах культури довіри до незалежних органів перевірок і нагляду (Франція, Велика Британія, Фінляндії, Данія).

Забезпечення якості професійної освіти в Україні ґрунтується на застосуванні трансформаційного, компетентнісного, євроінтеграційного, системного, структурного (регіонального), синергетичного, прогностичного підходів (Кравець, 2025), що комплексно спрямовані на: розвиток якісної національної професійної освіти і сприяють створенню умов для формування сучасного трудового потенціалу відповідно до потреб ринку праці з максимальним задоволенням інтересів особистості щодо її кар’єрного зростання впродовж життя та у динамічно змінних умовах; розбудову міцних партнерських відносин закладів професійної освіти із стейкхолдерами для подолання економічних викликів, пов’язаних із військовою агресією рф;

функціонування національної системи кваліфікацій для збереження і розвитку людського капіталу та виконання євроінтеграційних зобов'язань України.

Визначення провідних тенденцій й систематизація кращих практик забезпечення якості ПОП у країнах Західної і Північної Європи є основою для вдосконалення системи забезпечення якості професійної освіти України. У контексті імплементації положень Закону України «Про професійну освіту» (*Верховна Рада України*, 2025) на національному рівні актуалізується значення: створення національного агентства забезпечення якості професійної освіти; розроблення нормативно-правових документів щодо ефективного функціонування наглядових рад для управління та контролю якості професійної освіти відповідно до потреб ринку праці; стимулювання розвитку різних моделей партнерства закладів професійної освіти і стейкхолдерів для забезпечення якості професійної освіти, реалізації цілей її трансформації, розвитку національної системи кваліфікацій в умовах євроінтеграції.

На регіональному рівні необхідно сприяти: залученню роботодавців до розроблення професійних стандартів, освітніх програм, створення та розвитку кваліфікаційних центрів; впровадженню кращих практик для удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості професійної освіти на основі досвіду європейських країн; створенню на базі закладів професійної освіти центрів досконалості, кваліфікаційних центрів, центрів кар'єри та підприємництва, навчально-практичних центрів тощо.

На інституційному рівні перспективними напрямами є: розроблення рекомендацій щодо врахування успішних практик країн Західної і Північної Європи у забезпеченні якості професійної освіти в Україні; залучення представників бізнесу, наукових установ і громадських організацій до діяльності в наглядових радах закладів професійної освіти для ефективного планування, управління й контролю за якістю професійної освіти; участь наукових співробітників та педагогічних працівників закладів професійної та фахової передвищої освіти у міжнародних проєктах з метою досліджень кращих практик зарубіжних країн та їх адаптації для вдосконалення системи забезпечення якості професійної освіти України.

Список літератури:

Верховна Рада України (2025). Про професійну освіту: Закон України від 21 сер. 2025 р. № 4574-IX. *Законодавство України.* [офіц. веб-портал]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text.

КОЛИШКО, Р. А. (2025). Практичні аспекти застосування Європейських рамок якості (EQAVET та CQAF) у системі професійної освіти Данії. *Інноваційна професійна освіта, 4* (25), 25-32. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748045.

КРАВЕЦЬ, С. Г. (2025) Система забезпечення якості професійної (професійно-технічної) освіти в Україні: суть, підходи та особливості функціонування. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка, 20* (39). https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-20; https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745420.

ОНИЩЕНКО, А. П. (2025). Тенденції забезпечення якості професійної освіти і підготовки фахівців у Королівстві Нідерланди. *Професійна педагогіка, 1* (30), 104-122. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.104-122; https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745774.

РАДКЕВИЧ, В. О. (2025). Ключові тенденції розвитку системи забезпечення якості професійної освіти і підготовки у Великій Британії. *Професійна педагогіка, 2* (31), 3-20. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.31.3-20; https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746787.

ЦИФРОВІ ПРАКТИКИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ І МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР

Тетяна Кравчук
Тернопільський національний педагогічний унівенситет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

Сучасні виклики освіти для сталого розвитку, посилення міжнародної академічної мобільності та цифровізація освітніх процесів зумовлюють переосмислення іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. У цифрових освітніх середовищах іноземні мови все частіше виконують функцію інструментів професійної діяльності, а не лише допоміжних компонентів навчання: вони

використовуються для інтерпретації та обговорення змісту STEM, створення навчальних матеріалів, взаємодії з онлайн-спільнотами, аналізу даних, обробки джерел та презентації результатів навчальних і дослідницьких проектів. Це відповідає принципам Рамки цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu / DigComp), яка наголошує на розробці навчальних програм із залученням цифрових ресурсів, цифрової оцінки та цифрових контекстів (Redecker, 2017), а також Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти: додатковий том, який виділяє онлайн-взаємодію та медіа як ключові компоненти комунікативних навичок іноземної мови (*Council of Europe*, 2020). Цифрові практики іншомовної підготовки майбутнього учителя природничо-математичного профілю (далі STEM-учителя) є ефективними за умови компетентнісної постановки результатів, міждисциплінарної інтеграції мови й предметного змісту, організації змішаного навчання та системного формувального оцінювання. Їх впровадження сприяє розвитку професійно орієнтованих іншомовних комунікативних навичок, академічної грамотності та самостійності в навчанні, тим самим підвищуючи готовність майбутніх вчителів виконувати освітні завдання в рамках сталого розвитку. Одночасно практики використання генеративного штучного інтелекту в освіті потребують чітких принципів відповідального застосування, щоб ШІ підтримував навчальну діяльність, а не замінював її (*Міністерство освіти і науки України*, 2025).

Цифровізація освіти та орієнтація на цілі сталого розвитку посилюють потребу в іншомовній підготовці майбутнього учителя природничо-математичного профілю як фахівця, здатного здійснювати професійну комунікацію в міжнародному освітньо-науковому просторі. У цифровому освітньому середовищі мовна підготовка виходить за межі засвоєння лексико-граматичних знань і спрямовується на формування реальних комунікативних дій.

Мета тез – окреслити цифрові практики іншомовної підготовки майбутнього STEM-учителя у компетентнісному та міждисциплінарному вимірах, визначити ключові дидактичні орієнтири та способи організації навчання й оцінювання в цифровому освітньому середовищі.

Завдання: 1) визначити пріоритетні професійно значущі іншомовні комунікативні дії майбутнього STEM-учителя; 2) систематизувати цифрові практики інтеграції мови й предметного змісту; 3) обґрунтувати підходи до змішаного навчання та цифрового формувального оцінювання як базових умов ефективної підготовки.

Компетентнісна логіка передбачає перенесення акценту з «накопичення знань» на здатність виконувати професійні мовленнєві дії у типових для майбутньої діяльності ситуаціях. Для STEM-учителя такими діями виступають: пояснення навчального чи дослідницького процесу (пояснення явища, алгоритму, експерименту), аргументація та обґрунтування (вибір методу, інтерпретація результатів), інтерпретація й подання даних (коментування графіків, таблиць, результатів вимірювань), створення навчальних матеріалів (інструкції, завдання, міні-лекції, мультимодальні пояснення), а також медіація змісту (адаптація наукового тексту до рівня учнів, перефразування, узагальнення, коментування). Саме ці види діяльності корелюють із розширеними дескрипторами CEFR Companion Volume щодо онлайн-взаємодії та медіації, що важливо для цифрових форматів іншомовного навчання (*Council of Europe*, 2020).

Окремим компонентом компетентнісного виміру є розвиток іноземної мови для професійних цілей і академічної грамотності для STEM. Це охоплює опанування професійної термінології, типових комунікативних форматів і продуктів (анотація, постер, інструкція, пояснення експерименту, короткий огляд джерела), а також дотримання норм академічного письма, коректного цитування й академічної доброчесності. У цифровому середовищі ці вміння посилюються потребою працювати з автентичними матеріалами та створювати мультимодальні продукти (текст із візуалізацією та усним коментарем до нього), що наближує іншомовну підготовку до реальних професійних практик.

Міждисциплінарність у підготовці майбутнього STEM-учителя проявляється в інтеграції мовних і предметних результатів навчання, коли іншомовна комунікація стає засобом опрацювання STEM-змісту. Практично це реалізується через цифрові формати: спільні проєкти й міні-дослідження, роботу з кейсами, цифрові лабораторні, аналіз відеодемонстрацій, роботу з даними з відкритих джерел, підготовку та презентацію результатів. У таких завданнях іноземна мова використовується як інструмент мислення та комунікації: студенти не лише «перекладають» готові знання, а пояснюють, аргументують, співпрацюють, узгоджують рішення і презентують результати.

Змістовим ядром міждисциплінарних завдань можуть бути теми сталого розвитку: ресурсоощадність, екологічна безпека, енергоефективність, відповідальне споживання, робота з даними щодо кліматичних змін, моделювання процесів. Це дає можливість поєднати предметні знання із соціально значущими проблемами та одночасно

розвивати іншомовну професійну комунікацію в контексті, наближеному до міжнародного академічного й освітнього дискурсу.

Організаційною основою цифрових практик виступає змішане навчання з поєднанням синхронних (відеозустрічі, дискусії, усні захисти, мікровикладання) та асинхронних активностей (форумні обговорення, спільні документи, підготовка мультимодальних матеріалів, е-портфоліо) забезпечує глибше опрацювання матеріалу, академічне письмо, роботу з джерелами та розвиток самостійності (*Міністерство освіти і науки України*, 2020). У такій моделі система управління навчанням перестає бути «сховищем файлів» і стає середовищем педагогічного дизайну курсу: структурування модулів, постановки завдань, організації взаємодії, забезпечення зворотного зв'язку, накопичення доказів сформованих компетентностей, моніторингу прогресу. Система управління навчанням також дозволяє інтегрувати цифрові ресурси (відео, симуляції, інтерактивні вправи, онлайн-дошки, спільні презентації) у цілісну траєкторію навчання, у якій кожна активність пов'язана з конкретним результатом і критеріями оцінювання.

У цифровому освітньому середовищі особливої ваги набуває формувальне оцінювання як механізм підтримки навчання: воно зосереджене на процесі, прогресі та зворотному зв'язку, а не лише на підсумковому контролі. Цифрові інструменти розширюють можливості формувального оцінювання через е-портфоліо, рубрики (критеріальні шкали), самооцінювання й взаємооцінювання, а також аналітику участі (активність у курсі, своєчасність виконання, динаміка результатів). Е-портфоліо є доречним інструментом накопичення продуктів діяльності, які безпосередньо демонструють сформованість компетентностей (постер, анотація, інструкція, відеопояснення, рефлексивний коментар), що є особливо важливим у компетентнісно орієнтованому курсі.

Паралельно доцільно розвивати навчальну самостійність здобувачів (саморегульоване навчання): планування власної діяльності, контроль прогресу, відповідальність за якість виконання, уміння користуватися зворотним зв'язком. Цифрове середовище, за умови продуманого дизайну, може підтримувати цю самостійність через чіткі інструкції, прозорі критерії оцінювання, доступ до ресурсів, можливість повторення чи доопрацювання.

У контексті іншомовної підготовки майбутніх учителів генеративний ШІ доцільно використовувати як засіб підтримки, а не заміни навчальної діяльності: для генерування ідей, створення чернеток, тренування пояснення, уточнення термінології, мовної

корекції з подальшим критичним аналізом і редагуванням студентом. Водночас принциповим є недопущення підміни навчальної діяльності автоматизованим результатом: студент має демонструвати власне розуміння, аргументацію та відповідальність за продукт. У цьому аспекті важливими є рекомендації щодо відповідального використання ШІ в освіті, де підкреслюється роль ШІ як допоміжного інструмента та необхідність дотримання академічної доброчесності й прозорості застосування (*Міністерство освіти і науки України*, 2025). Для іншомовного курсу це означає запровадження правил: фіксація фактів використання ШІ, обов'язкове редагування й коментування, перевірка джерел, виконання завдань, які вимагають персоналізованих прикладів, рефлексії та усного захисту.

Цифрові практики іншомовної підготовки майбутнього STEM-учителя в компетентнісному та міждисциплінарному вимірах забезпечують перехід від «мови як знання» до «мови як професійної дії». Найбільш результативними є підходи, що: 1) орієнтують результати навчання на реальні мовленнєві дії (пояснення, аргументація, медіація, робота з даними); 2) інтегрують мову зі STEM-змістом через цифрові проєкти, лабораторні та роботу з автентичними матеріалами; 3) реалізуються у моделі змішаного навчання з продуманою роллю системи управління навчання як середовища дизайну курсу; 4) спираються на цифрове формувальне оцінювання (е-портфоліо, рубрики, аналітика участі) та підтримують навчальну самостійність здобувачів; 5) використовують генеративний ШІ як інструмент підтримки з обов'язковим дотриманням принципів доброчесності. У сукупності це створює підґрунтя для підготовки STEM-учителя, здатного до професійної іншомовної комунікації та ефективної діяльності в цифровому освітньому середовищі, що відповідає сучасним пріоритетам освіти для сталого розвитку.

Список літератури:

Міністерство освіти і науки України (2020). Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf

Міністерство освіти і науки України (2025). Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo.

Council of Europe (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions.

REDECKER, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en.

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНИ

Вікторія Кручек
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Будівельна галузь України в сучасних умовах виконує стратегічну функцію відновлення національної економіки, модернізації інфраструктури та реалізації програм післявоєнної відбудови. Відбудова інфраструктури України потребує тисяч інженерів, техніків і кваліфікованих робітників. За оцінками міжнародних аналітичних центрів, потреба у кваліфікованих кадрах у сфері будівництва зростає щороку і зростатиме щонайменше протягом наступних 10 років, зокрема у сегментах промислового, житлового та інфраструктурного будівництва. Водночас галузь переживає технологічну трансформацію: впроваджуються цифрові системи проєктування (BIM), автоматизовані технології управління будівельними процесами, енергоефективні матеріали, стандарти сталого розвитку.

У таких умовах професійно-практична підготовка стає ключовим компонентом формування конкурентоспроможного фахівця, а її якість набуває стратегічного значення, оскільки саме вона забезпечує інтеграцію теоретичних знань із виробничим досвідом, сформованість у здобувачів освіти професійних компетентностей, здатності

працювати з сучасними технологіями, матеріалами, цифровими інструментами, навичок командної роботи, професійної відповідальності та культури безпеки праці. Система забезпечення якості професійної освіти ґрунтується на законодавчій базі України. Закон України «Про професійну освіту» визначає практичну підготовку як обов'язкову складову освітнього процесу, спрямовану на формування професійних умінь і навичок (*Верховна Рада України*, 2025). Закон України «Про фахову передвищу освіту» підкреслює необхідність формування компетентностей відповідно до стандартів освіти та вимог ринку праці (*Верховна Рада України*, 2019). Важливою методологічною основою є Національна рамка кваліфікацій, яка визначає рівні результатів навчання через дескриптори знань, умінь, комунікації та автономії (*Кабінет Міністрів України*, 2011). Узгодження освітніх програм із НРК забезпечує прозорість та співставність кваліфікацій на європейському рівні.

Європейський контекст якості освіти окреслюється Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), які наголошують на необхідності функціонування внутрішніх і зовнішніх систем контролю якості (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, 2015). Також орієнтиром є Європейська рамка кваліфікацій, що сприяє гармонізації освітніх стандартів і професійної мобільності (*European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion,* 2018).

Для будівельної галузі суттєве значення мають державні будівельні норми, які регламентують технічні, безпекові та екологічні вимоги до об'єктів будівництва (*Міністерство розвитку громад та територій України*, 2025). Відповідно, освітні програми мають враховувати ці нормативи під час формування змісту практичного навчання.

Методологічною основою сучасної професійно-практичної підготовки є компетентнісний, діяльнісний, інтегративний, акмеологічний підходи, принципи безперервної освіти (*Верховна Рада України,* 2017). Для будівельної галузі особливо значущим є діяльнісний підхід, який передбачає моделювання реальних виробничих ситуацій, виконання комплексних практичних завдань, роботу з технічною документацією, дотримання державних будівельних норм.

Будівельна діяльність має низку особливостей, що впливають на організацію практичного навчання. Йдеться про підвищений рівень відповідальності за безпеку праці, роботу в умовах динамічного виробничого середовища; необхідність точного дотримання нормативно-технічної документації, висока технологічна варіативність

матеріалів і конструктивних рішень, колективний характер професійної діяльності. Отже, якісна професійно-практична підготовки повинна забезпечувати сформованість не лише технічних компетентностей, а й професійної дисципліни, відповідальності та культури безпеки.

Ключовими умовами забезпечення якості професійно-практичної підготовки фахівців будівельної галузі є:

1. *Нормативно-правова узгодженість та стандартизація*. Освітні програми повинні відповідати державним стандартам освіти, Національній рамці кваліфікацій, професійним стандартам, державним будівельним нормам. Систематичне оновлення змісту підготовки (кожні 3-5 років) дозволяє враховувати зміни в технологіях, матеріалах і нормативній базі.

2. *Компетентнісна структуризація змісту практики*. Практична підготовка має формувати такі групи компетентностей: технологічні (монтажні, мурувальні, бетонні роботи); проєктувальні (робота з кресленнями, BIM-моделями); цифрові (AutoCAD, Revit, кошторисні програми); безпекові (охорона праці, ризик-менеджмент); екологічні (енергоефективність, ресурсозбереження). Ефективною формою є виконання комплексних міждисциплінарних проєктів.

3. *Розвиток дуальної форми освіти*. Дуальна освіта забезпечує поєднання теоретичного навчання з реальним виробництвом. У будівельній галузі це дозволяє інтегрувати здобувачів у професійне середовище, сформувати виробничу культуру; забезпечити швидшу адаптацію випускників. Практика показує, що випускники, які навчалися за дуальною моделлю, працевлаштовуються на 20-30% швидше.

4. *Модернізація матеріально-технічної бази*. Якісна практична підготовка неможлива без сучасного обладнання. Необхідними є навчальні полігони, лабораторії контролю якості матеріалів, симулятори монтажних процесів, програмне забезпечення BIM. Інвестиції в оновлення обладнання підвищують рівень практичної готовності випускників щонайменше на 25-30% (за результатами внутрішніх моніторингів закладів освіти).

5. *Професійний розвиток педагогів*. Педагог у будівельній галузі повинен володіти не лише методикою навчання, а й актуальними виробничими технологіями. Педагогічні працівники повинні проходити виробничі стажування, підвищення кваліфікації з оволодіння цифровими технологіями, тренінги з безпеки праці. Регулярне підвищення кваліфікації є обов’язковою умовою підтримання якості підготовки.

6. *Цифровізація освітнього процесу*. Використання цифрових технологій дозволяє моделювати складні будівельні процеси, створювати віртуальні тренажери, проводити дистанційні консультації. BIM-технології формують системне бачення будівельного об'єкта на всіх етапах життєвого циклу.

7. *Функціонування системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості*. Внутрішня система забезпечення якості включає моніторинг результатів практики, аналіз сформованості компетентностей, опитування роботодавців, аналіз працевлаштування. Показником ефективності може бути рівень працевлаштування понад 70% протягом року після випуску. Зовнішній контроль здійснюється через акредитацію освітніх програм та співпрацю з роботодавцями.

8. *Інтеграція принципів сталого розвитку*. Сучасна будівельна освіта має враховувати енергоефективні технології, екологічні стандарти, принципи циркулярної економіки. Формування екологічної відповідальності є складником професійної культури майбутнього фахівця.

9. *Партнерство з роботодавцями*. Співпраця із будівельними компаніями забезпечує оновлення змісту освіти, проходження практики, спільну розробку освітніх програм, участь роботодавців у підсумковій атестації.

Таким чином, якість професійно-практичної підготовки фахівців будівельної галузі забезпечується комплексом взаємопов'язаних умов: нормативною узгодженістю, компетентнісною структуризацією змісту, розвитком дуальної освіти, модернізацією матеріально-технічної бази, професійним розвитком педагогів, цифровізацією навчання, ефективною системою внутрішнього контролю якості та партнерством із роботодавцями. Реалізація зазначених умов сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах відбудови України та інтеграції до європейського освітнього простору.

Список літератури:

Верховна Рада України (2017). Закон України «Про освіту» № 2145-VIII https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Верховна Рада України (2019). Закон України «Про фахову передвищу освіту» № 2745-VIII https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2745-19#Text.

Верховна Рада України (2025). Закон України «Про професійну освіту» № 4574-IX https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-IX#Text.

Кабінет Міністрів України (2011). Про затвердження Національної рамки кваліфікацій № 1341. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text

Міністерство розвитку громад та територій України (2025). Каталог чинних державних та галузевих будівельних норм станом на 01. 07. 2025. https://www.ndibv.org/wp-content/uploads/2025/07/katalog-chinnih-derzhavnih-ta-galuzevih-budivelnih-norm-na-01-lipnya-1.pdf.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015). British Council Ukraine. https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2018). The European qualifications framework for lifelong learning (Publication No. KE-01-18-213-EN-N) [PDF]. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e8acf5d-41eb-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-en.

ПРОБЛЕМА СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ТЕОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інна Куліш
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
Глухів, Україна

Проблематика сталого розвитку нині належить до кола найбільш значущих глобальних викликів, що зумовлено ускладненням взаємодії між людиною та природним середовищем у світовому масштабі. За таких умов актуалізується потреба у формуванні такого способу життя, який забезпечував би довготривалий, ресурсозберігаючий і гармонійний поступ людства. Концепт сталого розвитку відображає ідею досягнення балансу між інтересами особистості, суспільства та природи. Аналіз наукових джерел засвідчує, що окремі аспекти цієї проблематики

інтегруються в сучасну педагогічну освіту, зокрема в систему виховання дітей дошкільного віку.

Ідеї сталого розвитку поступово інтегруються в освітній процес із метою виховання покоління, здатного розбудовувати стале суспільство, орієнтоване на збереження та раціональне використання ресурсів. Зміст освіти для сталого розвитку має спиратися на реальні життєві ситуації, враховувати події соціального та природного довкілля, забезпечуючи практико орієнтований характер навчання.

У Енциклопедії освіти поняття «сталий розвиток» трактується як регульований соціально-економічний процес, більш упорядкований порівняно з наявними моделями розвитку, що передбачає тривалий позитивний поступ суспільства відповідно до потреб сучасних і майбутніх поколінь на основі впровадження новітніх технологій (Кремень, 2008).

Питання освіти для сталого розвитку вперше набуло міжнародного обговорення під час World Summit on Sustainable Development, що відбувся у Йоганнесбург у 2002 році. За підсумками саміту було ухвалено резолюцію щодо необхідності модернізації всіх форм навчання та інтеграції методів формування цінностей сталого розвитку в освітній простір. Стратегія освіти в інтересах сталого розвитку ґрунтується, зокрема, на засадах педагогіки емпауерменту, що передбачає мотивацію та надихання особистості до активних дій. Такий підхід орієнтований на трансформацію способу мислення дітей, переорієнтацію їхньої поведінки й формування нового світогляду (Пометун, 2011).

У науковому дискурсі відсутнє однозначне визначення поняття «сталий розвиток». Олена Пометун розглядає його як характеристику процесу або стану, здатного підтримуватися необмежено довго, підкреслюючи міждисциплінарність концепції та її спрямованість на розв’язання економічних, соціальних і екологічних проблем. Натомість Г. Брутланд інтерпретує сталий розвиток як поступ, за якого задоволення потреб сучасного покоління не обмежує можливостей майбутніх.

З метою імплементації відповідних ідей в Україні розроблено проєкт Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (*United Nations Development Programme,* 2017), у якому акцентовано увагу на духовно-моральному, екологічному та економічному вихованні дітей і молоді.

Теоретико-методичні засади природничо-екологічного виховання висвітлено в працях Н. Басюк, О. Безсонової, Н. Гавриш, Л. Загородньої, Н. Лисенко, Г. Пустовіт, О. Пометун та ін. Проблеми економічного виховання і формування культури

споживання дошкільників досліджували С. Іванчук, О. Кононко, Н. Миськова. Соціальний розвиток дітей дошкільного віку проаналізовано у працях Н. Абашиної, Т. Піроженко, І. Рогальської-Яблонської, Г. Смольникової.

Дослідниця О. Товстуха обгрунтувала взаємозв'язок між завданнями освіти для сталого розвитку та вимогами сучасних державних стандартів дошкільної освіти, зокрема щодо формування в дітей здатності до конструктивної взаємодії, самостійного планування діяльності, практичного застосування знань і творчої самореалізації.

Для впровадження ідей сталого розвитку в освітній процес закладів дошкільної освіти Н. Гавриш та О. Пометун розробили програму «Дошкільнятам про сталий розвиток», у якій враховано вікові особливості дітей і визначено ключові методичні засади: самопізнання, самонавчання через діяльність, формування здатності до самостійного прийняття рішень і практичних дій у напрямі сталого розвитку.

Програма «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», створена Н. Гавриш, О. Пометун та О. Саприкіною в межах проєкту «Освіта для сталого розвитку в дії», визначає базові орієнтири формування у дітей уявлень про відповідальну поведінку, необхідність збереження природних ресурсів і особисту причетність до майбутнього планети. У ній окреслено пріоритетні напрями роботи – економічний, екологічний і соціальний – та наголошено на формуванні навичок ощадливого використання води, енергії, тепла, а також культури поводження з відходами.

І. Данильченко, С. Іванчук, О. Ковшар, І. Коренева, В. Лесик, Н. Миськова, Т. Ринчковська обґрунтовують доцільність використання ігрової діяльності як провідного засобу формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Особливу увагу приділено сюжетно-дидактичним іграм соціально-економічного та екологічного змісту, які забезпечують інтеграцію різних видів діяльності.

Н. Миськова вважає дидактичну казку одним із різновидів навчальних текстів, які доцільно використовувати в роботі зі старшими дошкільниками (Миськова, 2017). Позитивні казкові персонажі слугують дітям еталоном найкращих рис людини. Дошкільник відверто реагує на вчинки героїв, розуміє їх стосунки, думки і почуття, віддає симпатії позитивним, засуджує негативні вчинки персонажів казок. Соціально-економічні казки дозволяють розкрити особистісні риси персонажів, які важливі у певній соціально-економічній ситуації. Підкреслюються як позитивні (винахідливість, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, кмітливість, терпимість тощо), так і негативні риси (балакучість, бездіяльність, безтурботність, лінощі тощо).

С. Чорна (Bussey, 2007) до основних завдань соціально-економічних казок віднесла мотивацію інтересу дошкільнят до вивчення складних тем і питань; розуміння соціально-економічних понять та явищ, які можна простежити в казкових ситуаціях; активізацію сприймання у процесі формування позитивного емоційного досвіду навчання; урахування вікових і особистісних особливостей сприймання дошкільником теми, що вивчають; використання ігрової діяльності з дидактичною метою; формування особистісних рис вихованців. У процесі читання художнього твору дитина стає активним учасником подій, що описуються в ньому та вступає у стосунки з «персонажем», це дозволяє перетворити її поведінку, націлити на бажаний образ, вплинути на життєвий сценарій. Завдяки персонажу дошкільники можуть подивитись на себе збоку, оцінити свої вчинки, поведінку.

Досвід роботи українських закладів дошкільної освіти по реалізації ідей сталого розвитку засвідчує результативність упровадження розроблених для дошкільників програм. Вони створює оптимальні умови для формування в дітей дошкільного віку життєвих навичок і основ культури споживання, що відповідають принципам сталого розвитку.

Список літератури:

КРЕМЕНЬ, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти* (с. 870). Юрінком Інтер.

МИСЬКОВА, Н. (2017, May 5-6). Використання інноваційних технологій у процесі формування навичок сталого розвитку у дітей дошкільного віку. In *Innovations and modern technology in the educational system of Poland and Ukraine: Conference Proceedings* (pp. 162-165).

ПОМЕТУН, О. (2011). Освіта для стійкого розвитку – інновація XXI століття. *Освітні коментарі*, (7-9), 7-11.

BUSSEY, M. (2007). Global education from a neohumanist perspective: A musical exposition. *Journal of Futures Studies*, *12* (1), 25-40.

United Nations Development Programme (2017). *Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект*. https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v06%20optimized.pdf.

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Вікторія Купрієвич
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується посиленням уваги до проблем енергозбереження, екологічної безпеки та раціонального використання природних ресурсів, що зумовлено глобальними кліматичними викликами і зростанням енергетичних потреб економіки. У цих умовах будівельна галузь, яка є одним із найбільших споживачів енергоресурсів і джерел впливу на довкілля, відіграє ключову роль у досягненні цілей сталого розвитку. Особливої актуальності ці питання набувають в умовах відбудови інфраструктури України, де енергоефективне будівництво розглядається не лише як технологічне рішення, а як стратегічний напрям забезпечення економічної стійкості та екологічної безпеки держави. У зв'язку з цим підготовка майбутніх фахівців будівельної галузі потребує переосмислення змісту та методики навчання відповідно до принципів освіти для сталого розвитку (*Education for Sustainable Development*, ESD).

Освіта для сталого розвитку розглядається як цілісна освітня концепція, спрямована на формування здатності майбутніх фахівців приймати відповідальні професійні рішення з урахуванням екологічних, економічних та соціальних аспектів розвитку суспільства. Вона передбачає інтеграцію принципів сталого розвитку у зміст навчання, педагогічні технології та організацію освітнього процесу (*UNESCO*, 2020). Реалізація цієї концепції у професійній освіті сприяє формуванню системного мислення, здатності до міждисциплінарного аналізу та готовності до інноваційної діяльності.

Енергоефективне будівництво як професійна сфера характеризується високою складністю технологічних процесів і потребує системної інтеграції компетентностей з різних галузей, що зумовлює його міждисциплінарний характер та охоплює сукупність

теоретичних і практичних знань у сфері будівельних технологій, інженерних систем, енергоменеджменту, екології й економіки. Як зазначають дослідники, підвищення енергоефективності будівель є одним із ключових напрямів раціоналізації використання енергоресурсів та скорочення викидів парникових газів (Ürge-Vorsatz et al., 2015). У цьому контексті особливої актуальності набуває підготовка фахівців, здатних до комплексного аналізу виробничих і технологічних процесів, що зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців системного бачення процесів будівельної галузі загалом і здатності оцінювати екологічні та енергетичні наслідки професійної діяльності.

Зазначені вимоги обумовлюють практико орієнтований характер професійної підготовки у сфері енергоефективного будівництва, що передбачає активне залучення здобувачів освіти до виконання прикладних завдань і навчальних проєктів. У процесі виконання навчальних проєктів здобувачі освіти набувають досвіду оцінювання енергетичної ефективності будівель, розрахунку тепловтрат, добору енергоощадних технологій та аналізу життєвого циклу будівельних об'єктів. Це сприяє формуванню не лише професійних знань і вмінь, але й екологічної відповідальності майбутніх фахівців.

Водночас, незважаючи на усвідомлення важливості зазначених компетентностей, значна частина освітніх стандартів або не передбачає, або лише фрагментарно відображає формування компетентностей у сфері енергоефективності, що ускладнює підготовку висококваліфікованих фахівців. Як наслідок, бракує цілісної нормативної рамки, яка б визначала узгоджену траєкторію розвитку відповідних компетенцій, що зумовлює невідповідність між потребами ринку праці та змістом освітніх програм.

Подолання зазначених суперечностей можливе шляхом упровадження інтегрованих освітніх моделей, які засновані на тісному поєднанні науки, освіти та практики. Підготовка фахівців для реалізації енергоефективних проєктів базується на багаторічних традиціях інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду, що підтверджується результатами міжнародних освітніх ініціатив.

Особливої уваги в цьому контексті набувають результати міжнародного проєкту IDES-EDU (Intelligent Design for Energy Efficiency Buildings – Education), що фінансувався програмою «Intelligent Energy Europe». Досвід реалізації проєкту переконливо засвідчує, що одним із ключових викликів сучасної галузевої освіти є подолання «професійної ізоляції» (professional silos), за якої архітектори, інженери та будівельники працюють відокремлено один від одного. Автори дослідження (Brunsgaard et al., 2014) наголошують на критичній важливості міждисциплінарного

підходу, що передбачає формування у майбутніх фахівців здатності функціонувати у складі мультидисциплінарних команд. Такий підхід забезпечує реалізацію цілісного процесу проєктування та зведення будівельних об'єктів відповідно до концепції інтегрованого проєктування (Integrated Design Process).

Впровадження навчальних програм, орієнтованих на спільну роботу фахівців різних профілів, дозволяє значно мінімізувати енергетичні втрати ще на етапі концептуального планування та забезпечити досягнення стандартів будівель із майже нульовим споживанням енергії. Європейський досвід переконливо засвідчує, що ефективна професійно-практична підготовка в сфері енергоефективного будівництва є неможливою без застосування інтегрованих освітніх моделей, які поєднують глибокі технічні знання з навичками міждисциплінарної взаємодії та командної роботи.

Водночас концепція освіти для сталого розвитку виступає важливим методологічним підґрунтям модернізації професійної підготовки фахівців будівельної галузі, оскільки спрямована на формування цілісного професійного світогляду та відповідального ставлення до використання енергетичних і природних ресурсів.

Інтеграція принципів сталого розвитку у зміст професійної освіти забезпечує перехід від фрагментарного засвоєння окремих знань до формування системної сукупності фахових компетентностей, необхідних для впровадження енергоефективних рішень у будівництві.

Аналіз наукових джерел і практик європейських освітніх проєктів свідчить, що результативна підготовка фахівців у сфері енергоефективного будівництва можлива за умови впровадження міждисциплінарних освітніх підходів, орієнтованих на командну взаємодію, інтегроване проєктування та практичну спрямованість освітнього процесу. Застосування таких підходів сприяє формуванню у майбутніх фахівців здатності приймати обґрунтовані професійні рішення з урахуванням екологічних, економічних і соціальних наслідків діяльності.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що модернізація професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців будівельної галузі на засадах освіти для сталого розвитку є необхідною передумовою забезпечення сталого відновлення та довгострокового розвитку будівельного сектору України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням та апробації інтегрованих освітніх програм та методичних моделей підготовки фахівців з енергоефективного будівництва, адаптованих до потреб національної економіки та викликів післявоєнної відбудови.

Список літератури:

BRUNSGAARD, C., DVOŘÁKOVÁ, P., WYCKMANS, W., STUTTERECKER, W., LASKARI, M., ALMEIDA, M., KABELE, K., MAGYAR, Z., BARTKIEWICZ, P., & OP 'T VELD, P. (2014). Integrated energy design – Education and training in cross-disciplinary teams implementing Energy Performance of Buildings Directive (EPBD). *Building and Environment*, 72, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2013.10.011.

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A roadmap***.** UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.

ÜRGE-VORSATZ, D., CABEZA, L. F., SERRANO, S., BARRENECHE, C., & PETRICHENKO, K. (2015). Heating and cooling energy trends and drivers in buildings. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 41, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.rser.2014.08.039.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА ПРОФЕСІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК ПРИНЦИП РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Оксана Лапа

Інститут професійної освіти

Національної академії педагогічних наук України

Київ, Україна

Сучасні реалії функціонування системи професійної освіти актуалізують підвищені вимоги до діяльності практичних психологів, які працюють у цих закладах. В умовах посилення екзистенційних викликів, зумовлених воєнним станом в Україні, фахова діяльність практичного психолога закладу професійної освіти (далі – ЗПО) стає базою соціально-психологічної стабільності всіх учасників освітнього процесу. Зовнішні і внутрішні обставини функціонування ЗПО складаються таким чином, що практичний психолог одночасно виконує функції підтримки ментального здоров'я усіх учасників освітнього процесу, супроводжує професійне самовизначення, здійснює

кризові інтервенції, а також виступає медіатором спілкування з громадськими та державними організаціями. Така багатофункціональність зумовлює високий рівень емоційного, когнітивного та морального навантаження вищезгаданого фахівця, що підвищує ризики професійного вигорання, вторинної травматизації та зниження якості професійної діяльності.

У цьому контексті дедалі більшої наукової та практичної значущості набуває принцип психологічної безпеки та професійного благополуччя, який у сучасних зарубіжних наукових дослідженнях розглядається як ключовий чинник сталого професійного розвитку фахівців допомагаючих професій (Schaufeli, 2021; Norcross, & Wampold, 2019). Водночас у вітчизняних дослідженнях наукове вирішення проблеми психологічної безпеки практичного психолога відбувається здебільшого фрагментарно: у зв'язку з професійним мисленням, саморозвитком або профілактикою вигорання, але рідко осмислюється як складова розвитку професійної культури. Отже, метою нашої наукової розвідки є теоретичне обґрунтування принципу психологічної безпеки та професійного благополуччя як необхідного елемента розвитку професійної культури практичного психолога ЗПО.

У сучасних наукових дослідженнях професійна культура практичного психолога трактується як інтегроване утворення, що поєднує професійні цінності, етичні норми, компетентності, стиль мислення, рефлексивні здібності та поведінкові стратегії фахівця. У працях вітчизняних дослідників (Гура, 2014; Пахомова, 2019; Супрун, 2018) професійна культура розглядається як результат професійної освіти та умова ефективної психологічної діяльності.

Зарубіжні науковці доповнюють це розуміння, акцентуючи увагу на зв'язку рівня професійної культури з якістю надання психологічних послуг, дотриманням етичних стандартів, супервізійною підтримкою та професійним благополуччям фахівців (Kaslow et al., 2004; Norcross, & Wampold, 2019). Таким чином, розуміння професійної культури практичного психолога вийшло за межі компетентнісної моделі й охопило умови, в яких здійснюється професійна діяльність.

Освітнє середовище сучасного ЗПО передбачає цілий ряд різноманітних викликів: від проблем професійного становлення молоді, змішаного навчання, підвищених психосоціальних ризиків до реальних загроз ментальному і фізичному здоров'ю в умовах обстрілів цивільної інфраструктури. Ці виклики максимально збільшують професійне навантаження на практичного психолога ЗПО, що зумовлює необхідність

розгляду психологічної безпеки самого фахівця як передумови успішного розвитку його професійної культури.

Поняття психологічної безпеки в сучасній психології розглядається у двох взаємопов'язаних вимірах: характеристика організаційного середовища й суб'єктивне переживання фахівця. Виходячи з досвіду соціальної напруги внаслідок пандемії COVID-19, Edmondson and Mortensen (Edmondson, & Mortensen, 2021) визнали нову архітектуру психологічної безпеки фахівця в умовах соціальної нестабільності, яку ми узагальнено можемо охарактеризувати за такими параметрами: доступність (доступ до ресурсів та підтримки адміністрації на робочому місці); прозорість (чіткі критерії оцінки роботи в умовах кризи); емпатія (визнання права на втому чи тривогу); спільна відповідальність кожного члена колективу; навчання на помилках (перехід від пошуку винних до аналізу досвіду). Це підтверджують наукові розвідки Schaufeli (Schaufeli, 2021), де зазначається, що професійне вигорання є наслідком не індивідуальної слабкості, а системних порушень умов праці, дефіциту підтримки та надмірних вимог. Наразі практичний психолог ЗПО працює на перетині освітнього, соціального та виробничого середовищ. До основних факторів ризику для психологічної безпеки цього фахівця належать: високий рівень емоційно складних кейсів, нечіткість професійних ролей, обмежені ресурси, відсутність системної супервізії та інституційної підтримки в умовах війни. Дослідження Panteri et al. (Panteri et al., 2021) наголошують, що саме розрив між задекларованими та реальними функціями психолога негативно впливає на професійну ідентичність і благополуччя. У структурі професійної культури практичного психолога психологічна безпека виконує функцію стабілізуючої основи, яка забезпечує узгодженість між професійними цінностями, етичними нормами, реальними умовами діяльності та особистісними можливостями фахівця. За відсутності цієї основи професійна культура втрачає цілісність і набуває формального характеру, коли дотримання стандартів і норм стає декларативним. Отже, за відсутності належних і стабільних умов праці психологічна безпека фахівця порушується, що неминуче відбивається на його професійній культурі.

Професійне благополуччя психолога включає емоційне виснаження, задоволеність професійною діяльністю, відчуття сенсу роботи, професійну ідентичність та баланс між роботою і особистим життям (Norcross, & Wampold, 2019). Професійне благополуччя психолога ЗПО охоплює декілька взаємопов'язаних вимірів: емоційний (відсутність хронічного виснаження, здатність до емоційної регуляції), когнітивний (усвідомлення сенсу професійної діяльності, відчуття професійної компетентності),

ціннісно-мотиваційний (збереження професійної ідентичності та внутрішньої мотивації) і соціальний (наявність підтримки з боку професійної спільноти та організації). У працях Norcross і Wampold (Norcross, & Wampold, 2019) показано, що саме ці компоненти професійного благополуччя безпосередньо корелюють із якістю психологічної допомоги та професійною етикою фахівця. Дослідження George-Levi et al. (George-Levi et al., 2025), проведені серед психологів, які працюють у кризових умовах, доводять, що регулярна супервізія, командна підтримка та інституційне визнання істотно знижують ризики вторинної травматизації.

Таким чином, ми вважаємо, що принцип психологічної безпеки та професійного благополуччя повинен набути *профілактичного характеру,* оскільки дозволить попередити деформації особистості фахівця ще до появи виражених симптомів вигорання або професійної дезадаптації. Дотримання принципу передбачає не тільки індивідуальні зусилля практичного психолога щодо саморегуляції, але й інституційні механізми підтримки, зокрема регулярну супервізію, чітке визначення професійних ролей, адекватне навантаження та визнання психологічної роботи як повноцінної складової освітнього процесу.

У міжнародних нормативних документах (*European Federation of Psychologists' Associations*, 2023; *British Psychological Society*, 2022) психологічна безпека та благополуччя фахівця прямо пов'язана з етичними стандартами практики та якістю психологічної допомоги. Таким чином, професійне благополуччя перестає бути приватною справою психолога й стає предметом професійної та освітньої політики.

Інтеграція принципу психологічної безпеки в структуру професійної культури практичного психолога ЗПО також передбачає розвиток рефлексивного компонента професійної діяльності. Здатність до усвідомлення власних професійних меж, аналізу емоційних реакцій і своєчасного звернення за підтримкою є показником високого рівня розвитку професійної культури. Як показують дослідження професійної ідентичності психологів (Іващенко, 2020; Палій, 2024; Ткачук, 2020), саме рефлексивні практики відіграють ключову роль у збереженні професійного благополуччя в умовах високого навантаження. Важливо підкреслити, що принцип психологічної безпеки та професійного благополуччя не суперечить вимогам професійної відповідальності та ефективності діяльності. Навпаки, він створює умови для стійкого професійного функціонування, у межах якого практичний психолог здатний приймати зважені рішення, дотримуватися етичних норм та підтримувати високий рівень професійної культури впродовж тривалого часу.

У висновках зазначимо, що в структурі професійної культури практичного психолога ЗПО принцип психологічної безпеки та професійного благополуччя виконує *інтегративну функцію*, поєднуючи особистісні ресурси фахівця, організаційні умови діяльності та нормативно-етичні вимоги професії. Його реалізація є необхідною передумовою не тільки збереження психічного здоров'я практичного психолога, а й забезпечення якості та гуманістичної спрямованості психологічних послуг у системі професійної освіти. Реалізація цього принципу потребує системного підходу, що поєднує індивідуальну відповідальність фахівця та інституційну підтримку з боку освітньої системи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням психологічної безпеки практичних психологів ЗПО та розробленням моделей супервізійної і організаційної підтримки.

Список літератури:

ГУРА, Т. Є. (2014). *Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки*: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

ІВАЩЕНКО, А. В. (2020). Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів: дис. канд. психол. наук. НПУ ім. М. П. Драгоманова. https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/cc921a26-1bb8-48d1-a3d8-c00dc38d98b4.

ПАЛІЙ, В. (2024). Невідкладна допомога: нові етичні виклики роботи психологів під час війни. Як уникнути фахових помилок під час консультування. https://mind.ua/openmind/20268382-nevidkladna-dopomoga-novi-etichni-vikliki-roboti-psihologiv-pid-chas-vijni.

СУПРУН, Д. М. (2018). *Модернізація змісту професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти*: монографія. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b289f3c0-f548-4484-9cb2-6cf256351e85/content.

ТКАЧУК, І. І. (2020). Психологічне благополуччя практичних психологів: емпіричні індикатори та чинники розвитку. *Наукові записки НаУКМА*. *Психологія*. Т. 3. С. 84-91.

British Psychological Society (2022). *Code of ethics and conduct*. Leicester, UK: British Psychological Society. https://www.bps.org.uk/guideline/code-ethics-and-conduct.

EDMONDSON, A. C., & MORTENSEN, M. (2021). What Psychological Safety Looks Like in a Hybrid Workplace. *Harvard Business Review.* https://hbr.org/2021/04/what-psychological-safety-looks-like-in-a-hybrid-workplace.

European Federation of Psychologists' Associations (2023). *EFPA meta-code of ethics (revised edition)*. EFPA. https://www.efpa.eu/ethics/efpa-meta-code-of-ethics.

GEORGE-LEVI, S., LEVI, U., BEN-ARI, A., & ZERACH, G. (2025). Secondary traumatization and professional quality of life among mental health professionals working with war-affected populations. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1594885. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1594885.

KASLOW, N. J. et al. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology, 63* (1), 47-64. https://doi.org/10.1002/jclp.20016.

NORCROSS, J. C., & WAMPOLD, B. E. (2019). *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based therapist contributions* (3rd ed.). Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2019-34832-000.

PANTERI, E., SALMELA-ARO, K., & HATZICHRISTOU, C. (2021). School psychologists' roles and role gap across European countries. *European Journal of School Psychology, 9* (2), 85-104. https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1931836.

SCHAUFELI, W. B. (2021). Burnout is a work-related phenomenon: The (mis)conceptualization of burnout and its implications for practice. *World Psychiatry, 20* (1), 109-110. https://doi.org/10.1002/wps.20818.

РОЗВИТОК ДОБРОЗИЧЛИВИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Юлія Луценко
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Підлітковий вік є одним із найбільш складних і суперечливих етапів розвитку особистості, оскільки саме в цей період відбувається активне формування самосвідомості, системи цінностей, емоційної сфери та соціальної поведінки. Особливого значення набувають міжособистісні взаємини з однолітками, які стають провідним фактором соціалізації підлітка та визначають його психологічне благополуччя, рівень адаптації й подальший особистісний розвиток (Єлісєєв, 2014).

У сучасному суспільстві спостерігається зростання рівня міжособистісної напруженості, агресивності та відчуженості. Інтенсивний розвиток цифрових технологій і поширення віртуального спілкування сприяють формуванню поверхневих контактів і зниженню рівня емпатії. У таких умовах підлітки часто стикаються з конфліктами, непорозумінням і соціальною ізоляцією, що негативно позначається на їх самооцінці та психоемоційному стані (Літяга, 2012).

Міжособистісні стосунки є фундаментальною категорією психологічної науки, оскільки саме через них особистість засвоює соціальні норми та цінності, формує уявлення про себе й інших. У підлітковому віці взаємодія з однолітками стає провідним чинником розвитку самосвідомості та самооцінки. Позитивний соціальний досвід сприяє формуванню адекватного образу Я та впевненості у собі, тоді як негативні взаємодії можуть зумовлювати тривожність і соціальну невпевненість (Смульсон, 2019).

Однією з ключових характеристик гармонійних міжособистісних взаємин є доброзичливість. У психологічному аспекті вона розглядається як стійке позитивне ставлення до іншої людини, що проявляється у повазі, відкритості, готовності до співпраці та підтримки. Доброзичливість є важливим компонентом соціальної компетентності та чинником морального розвитку особистості (Алєксєєнко, 2015).

Вона сприяє інтеграції підлітка в соціальну групу, формуванню почуття приналежності та позитивного соціального статусу (Артемова, 2017).

Важливу роль у формуванні доброзичливих взаємин відіграє соціальне середовище, зокрема шкільний простір. Характер взаємодії між учнями, стиль педагогічного спілкування та загальна атмосфера колективу впливають на рівень відкритості й довіри. Підтримувальне середовище сприяє розвитку співпраці та взаємодопомоги, тоді як конфліктне – посилює ворожість і відчуженість (Гамезо, & Герасимова, 2009).

Ефективним засобом розвитку доброзичливих міжособистісних стосунків є арт-терапія. Вона ґрунтується на використанні творчої діяльності як засобу самовираження, емоційного розвантаження та пізнання внутрішнього світу особистості. Арт-терапія створює безпечний психологічний простір, у якому підліток може виражати свої переживання через художні образи, що особливо важливо в умовах труднощів вербалізації емоцій (Калька, & Ковальчук, 2020).

Метою арт-терапії є гармонійний розвиток особистості, зміцнення психічного здоров'я та формування позитивного ставлення до себе й оточення. Вона сприяє розвитку емоційної рефлексії, емпатії та відповідальності за власні дії (Циба, 2016). У підлітковому віці арт-терапія допомагає безпечно проживати складні емоції, знижувати рівень внутрішньої напруги та формувати конструктивні моделі взаємодії.

Таким чином, розвиток доброзичливих міжособистісних стосунків у підлітковому віці є важливою умовою гармонійного особистісного становлення. Арт-терапія виступає ефективним і гуманістично орієнтованим засобом психологічної роботи, що створює сприятливі умови для формування емпатії, толерантності та конструктивної взаємодії в підлітковому середовищі.

Список літератури:

АЛЄКСЄЄНКО, Т. Ф. (2015). Методологічні засади соціалізації особистості у контексті соціальних проблем. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць, 35*, 89-92.

АРТЕМОВА, Л. В. (2017). Соціалізація дитини в родині. *Сучасне виховання, 3*, 3-5.

ГАМЕЗО, М. В., & ГЕРАСИМОВА, В. С. (2009). *Вікова психологія: особистість від молодості до старості.* Ноосфера.

ЄЛІСЄЄВ, О. П. (2014). *Конструктивна типологія і психодіагностика особистості.* Львівський обласний інститут удосконалення вчителів.

КАЛЬКА, Н., & КОВАЛЬЧУК, З. (2020). *Практикум з арт-терапії (Ч. 1).* ЛьвДУВС.

ЛІТЯГА, І. В. (2012). Деякі аспекти проблеми спілкування у підлітковому віці. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету, 9*, 203-205.

СМУЛЬСОН, М. Л. (2019). Готовність до саморозвитку як психологічна умова успішності особистості. У *Успішність особистості: потенціал та обмеження: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 228-230). НПУ ім. М. П. Драгоманова.

ЦИБА, В. (2016). *Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття*. Кроки до творчості.

ЗЕЛЕНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Людмила Майборода
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Актуальність зелених компетентностей у сучасній підготовці фахівців будівельної галузі зумовлена глобальним переходом до сталого розвитку та критичною зміною кліматичних пріоритетів. Будівельна галузь сьогодні трансформується з найбільшого споживача ресурсів у простір для впровадження інноваційних еко-технологій. У зв'язку з цим, фахівець без знань у сфері енергоефективності втрачає конкурентоспроможність на міжнародному та національному ринках праці. Зелені компетентності дозволяють проектувати будівлі, які мінімізують вуглецевий слід протягом усього життєвого циклу, що особливо актуально для України в контексті післявоєнної відбудови.

Законодавча основа сталого розвитку в Україні є динамічною структурою, що базується на гармонізації національного права з європейськими стандартами. Ключовими документами є: Конституція України (*Конституція України,* 1996), в якій закріплено право людини і громадянина на безпечне для життя і здоров'я довкілля; Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, Європейським

співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами сторони (*Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони*, 2014), забезпечує правову базу для імплементації європейських директив з енергоефективності та екологічної безпеки, що зобов'язує національну систему освіти адаптувати навчальні програми до стандартів сталого розвитку; Паризька угода (*Паризька угода*, 2015), про захист клімату та зобов'язує Україну зменшувати викиди парникових газів у будівельному секторі; Закон України «Про енергетичну ефективність будівель» (*Закон України*, 2017a), що встановлює основні вимоги до енергетичної ефективності будівель, обов'язкову їх сертифікацію, використання енергоефективних технологій у будівництві й реконструкції споруд; Закон України «Про регулювання містобудівної діяльності» (*Закон України*, 2011), регулює питання планування та забудови територій, в тому числі включення принципів сталого розвитку та зеленого будівництва в проєктуванні нових об'єктів; Закон України «Про освіту» (*Закон України*, 2017b), що визначає екологічну компетентність як одну з ключових для сучасної особистості); Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» (*Закон України*, 2019), передбачає екологізацію всіх секторів економіки; Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (*Указ Президента України*, 2019), забезпечує адаптацію в українське суспільство 17 глобальних Цілей сталого розвитку ООН; Закон України «Про управління відходами» (*Закон України*, 2022), регулює діяльність, щодо запобігання й зменшення обсягів утворення відходів, зниження негативних наслідків від діяльності з управління відходами, сприяння повторного використання відходів, рециклінгу і відновлення з метою запобігання їх негативного впливу на здоров'я людей та навколишнє природне середовище; Розпорядження Кабінету міністрів України «Про Національний план дій з енергоефективності на період до 2030 року» (*Розпорядження Кабінету міністрів України*, 2021), де зазначається про необхідність підготовки кадрів, здатних реалізовувати проекти з низьким рівнем енергоспоживання; Професійні стандарти, що затверджуються Національним агентством кваліфікацій; Державні будівельні норми (ДБН), що постійно оновлюються, зокрема в частині підвищення вимог до енергоефективності; Національні стандарти з енергоефективності та екологічної безпеки будівель, що визначають нормативи й критерії екологічно чистого будівництва; нормативні акти органів місцевого самоврядування, що містять вимоги до «зеленого» благоустрою; Зелені

компетентності Європейської рамки компетентностей зі сталого розвитку (GreenComp. The European sustainability competence framework) (Bianchi et al., 2022).

Зелені компетентності (GreenComp) Європейської рамки компетентностей зі сталого розвитку розроблені Європейською Комісією у продовження ідей сталого розвитку, що є складовою Європейського зеленого курсу. Її основна ідея полягає в тому, щоб за допомогою освіти розвивати необхідні компетентності для досягнення сталого розвитку. GreenComp визначаються як комплекс компетентностей сталого розвитку, задля впровадження у навчальні програми з метою розвитку в особистості навичок, знань та ставлень відповідального та дбайливого осмислення, планування та діяльності у відношенні до планети та здоров'я суспільства. GreenComp складається з чотирьох груп компетентностей:

1. Втілення цінностей сталого розвитку (цінність сталого розвитку, підтримка справедливості, сприяння природі);

2. Охоплення складності процесу сталого розвитку (системне мислення, креативне мислення, формування проблемних задач);

3. Прогнозування майбутнього сталого розвитку (навчання сталої грамотності, процес адаптування, аналітичне мислення);

4. Діяльність щодо формування сталого розвитку (політичне управління процесом формування сталого розвитку, колективні дії суспільства, особиста ініціатива кожного члена суспільства).

Зелені компетентності рекомендовано до застосування: національними, регіональними та місцевими державними органами, що спираються у своїй діяльності на GreenComp та розвиток екологічної стійкості; у формальному, неформальному та інформальному навчанні в системі загальної, професійної, вищої освіти та освіти дорослих; службами оцінювання та сертифікації, що підтверджують компетентності, описані у GreenComp; роботодавцями, задля включення до своїх стратегій найму або програм розвитку компетентностей для сталого розвитку; науковими та дослідницькими організаціями; розробникам професій, професійних кваліфікацій, професійних стандартів для оновлення профілів посад або створення нових, що відповідають вимогам часу.

Отже, постає питання впровадження GreenComp у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі (зеленого будівництва), задля сприятливого працевлаштування, навчання впродовж життя, мобільності фахівців, сталого розвитку й євроінтеграційної політики України.

Одним із напрямків впровадження екологічних вимог для сталого розвитку, зокрема зелених компетентностей у професійну підготовку фахівців є оновлення професійних стандартів. За участі Національного агентство кваліфікацій розробляються професійні стандарти, що відповідають вимогам сталого розвитку та сучасним потребам ринку праці («Майстер з монтажу та обслуговування систем відновлювальної енергетики», «Майстер з монтажу навісних вентильованих фасадів та світлопрозорих конструкцій», «Майстер з монтажу, обслуговування, ремонту та налагодження теплових насосів» та ін.). Проведений нами аналіз змісту робітничих професій будівельної галузі дає змогу виокремити наступні положення: відсутні професійні стандарти за ключовими професіями будівельної галузі, зокрема зеленого будівництва, що мають високий рівень попиту на професійну підготовку в закладах професійної освіти; професійні стандарти затверджені до 2023 року мають перелік загальних і професійних компетентностей, серед яких є компетентності для сталого розвитку (здатність здійснювати енергозбережувальну діяльність, здатність навчатись впродовж життя тощо); у професійних стандартах за робітничими професіями, що розроблені 2023-2025 р.р., висвітлюються компетентності, що відповідають безпосередньо професійним функціям робітника, зелені компетенції висвітлені недостатньо.

Наступним напрямом інтеграції GreenComp є оновлення освітніх програм підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі/зеленого будівництва. Навчання має охоплювати комплексне розуміння кліматичної стійкості, захисту природних ресурсів та впровадження інноваційних еко-технологій, з акцентом на практичні інструменти раціонального природокористування. Зелені компетентності, закріплені на рівні навчальних планів, повинні стати стратегічним базисом сучасної підготовки кваліфікованих робітників.

Розвиток GreenComp має бути наскрізним процесом у сучасній професійній освіті. Разом із обов'язковими дисциплінами, що надають загальну професійну і практичну підготовки, важливу роль відіграє нетрадиційні (інноваційні) підходи: тренінги, воркшопи, інноваційна проєктна діяльність, стажування тощо. Саме змішане поєднання методів навчання (авторськими курсами, альтернативними лекціями і програмами, онлайн-платформами, професійними конкурсами, гуртками тощо) створює умови для якісного розвитку екологічного мислення й еко-культури у майбутніх фахівців відповідно до європейської рамки компетентностей GreenComp.

Узагальнюючи вищевикладене, варто зазначити, що GreenComp виступає стратегічним інструментом реалізації концепції сталого розвитку через механізми професійної освіти, забезпечуючи адаптивність суспільства до динамічних глобальних трансформацій. Для України інтеграція зелених компетентностей в професійну освіту є критично важливим кроком, що потребує системного підходу. Це передбачає не лише перегляд й оновлення освітніх програм і навчальних планів, а й закріплення екологічних дескрипторів у професійних стандартах, створення дієвого законодавчого підґрунтя та забезпечення цільового фінансування. Реалізація цих заходів дозволить сформувати нову генерацію фахівців, здатних до етично-відповідального ставлення до навколишнього середовища

Список літератури:

Закон України (2011). «Про регулювання містобудівної діяльності» № 3038-VI (2011, 17 лютого). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3038-17#Text.

Закон України (2017a). «Про енергетичну ефективність будівель» № 2118-VIII (2017, 22 червня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2118-19#Text.

Закон України (2017b). «Про освіту» № 2145-VIII (2017, 5 вересня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Закон України (2019). «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» № 2697-VIII (2019, 28 лютого). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#Text.

Закон України (2022). «Про управління відходами» № 2320-IX (2022, 20 червня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2320-20#Text.

Конституція України (1996). № 254к/96-ВР (1996, 28 червня) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text.

Паризька угода (2015, 12 грудня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_l61#Text.

Розпорядження Кабінету міністрів України (2021). «Про Національний план дій з енергоефективності на період до 2030 року» № 1803-р (2021, 29 грудня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1803-2021-%D1%80#Text.

Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (2014, 27 червня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text.

Указ Президента України (2019). «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» № 722/2019 (2019, 30 вересня).

https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825.

BIANCHI, G., PISIOTIS, U., & CABRERA GIRALDEZ, M. (2022). GreenComp The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-46485-3, doi:10.2760/13286, JRC128040.

ПРАГМАТИКА МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ АНАЛІЗУ МОВЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У НІМЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТАХ

Юлія Надольська, Катерина Жигоренко
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Прагмалінгвістика посідає чільне місце серед сучасних функціонально-комунікативних наук про мову. В сучасних періодичних виданнях, хрестоматіях та підручниках багато уваги приділяється проблемам прагматики мовлення. Прагматична лінгвістика охоплює філософію мови, соціолінгвістику, психолінгвістику, етнолінгвістику, входить до культурологічних напрямків, дискурсології та інших течій сучасної науки (Habermas, 2006).

Вивчення мови поза умов та учасників конкретного акту комунікації в рамках системно-структурної парадигми було не в змозі відповісти на численні питання, пов’язані з породженням і сприйняттям осмисленого тексту, і вимагало розширення поля досліджень за рахунок опису механізму функціонування мови в процесі комунікації. Найважливішим зрушенням у цьому напрямку стало звернення мовознавства до людського фактору, тобто вивчення мови у тісному зв’язку з людиною, її свідомістю, мисленням, духовно-практичною діяльністю.

Актуальність роботи обумовлена недостатньою розробленістю в сучасній лінгвістиці проблем диференціації нестандартних явищ мовної дійсності, а також

проблем, пов'язаних з виявленням особливостей мовної поведінки комунікантів у ситуаціях спілкування.

Об'єктом дослідження були види та структури мовленнєвих актів, реалізованих у текстах завдань в німецьких шкільних підручниках.

Предметом дослідження було спілкування як комплекс мовної діяльності людей, фактори виникнення й характер протікання комунікативних ситуацій, стратегічні лінії мовної поведінки, спрямовані підтримку комунікативного акту та на створення мотивації.

Матеріалом дослідження стали шкільні підручники для 5-10 класів з мови, математики, біології, природознавства, безпеки життєдіяльності, в яких зустрічаються вправи, спрямовані на формування культури здорового способу життя, що й стало критерієм для відбору

Мета дослідження – виявити особливості стратегічних і тактичних ліній у формулюваннях завдань, а також визначити мовні засоби їх реалізації.

Прагматична лінгвістика, як теорія спілкування передбачає вивчення параметрів спілкування. У такому контексті прагмалінгвістика тісно поєднується з соціолінгвістикою. Делл Хаймс ввів таке поняття, як «комунікативна ситуація» – це найширший контекст, в якому проходить мовленнєва діяльність. Мовленнєві ситуації можна в цілому вважати фреймами – тобто когнітивними схемами та сценаріями, котрі зберігаються в мовленнєвій свідомості і пам'яті мовленнєвого колективу.

На сьогодні, однією з найважливіших проблем лінгвістичної прагматики є класифікація мовленнєвих актів. Теорія мовленнєвих актів – це спеціальний напрямок у лінгвістиці та філософії, об'єктом вивчення якого є висловлювання. Теорія виявила великий вплив на сучасну лінгвістику та логіку, вона вивчає прагматику та структуру мовленнєвих актів як одиниць мовної комунікації та загалом мовленнєвої діяльності (Жовніренко, 2013).

Доведено, що комунікація є стратегічно обумовленим процесом і це означає, що будь-яке висловлювання продукується мовцем із певною метою, для досягнення певного результату та здійснення певного впливу. За кожним висловлюванням стоїть мета, тобто стратегічний результат, на який скероване конкретне спілкування, комунікативний акт. Мета визначає особливості перебігу комунікації, способи та мовні засоби досягнення бажаного результату. Загальна мета комунікативного процесу на певному етапі спілкування втілюється у комунікативних інтенціях.

Засновником теорії мовленнєвих актів вважають англійського філософа Джона Остіна. Він класифікує теорію моленнєвих актів на три основних типи: локутивний, ілокутивний та перлокутивний. Вагомий внесок у розробку теорії зробив інший американський логік Джон Серль. Він зосередив свою увагу на ілокуції, окреслюючи її як різновид дії, що полягає у втіленні у висловлюванні, що породжується у процесі мовленнєвого акту, певного наміру. За Джоном Серлем диференціюють п'ять базових типів іллокутивних актів: *репрезентативи*, *директиви*, *комісивиекспресиви*, *декларативи*. Класифікація має також «мішані» типи. Підґрунтям обох класифікацій є іллокутивно-перформативний критерій: ключом для виділення п'яти типів мовленнєвих актів є іллокутивна сила та ментальний стан відправника інформації (мовця) (Дзикович, 2014).

Ілокутивна мета – це запланований мовцем стратегічний результат, на який спрямоване спілкування, ментальний стан, до якого мовець має намір довести слухача. Саме ілокутивна мета визначає тип мовленнєвого акту.

На сьогодні прийнято розрізняти прямі та непрямі мовленнєві акти. Не завжди зовнішня форма висловлювання – це саме те, що має на увазі адресат. Значна кількість мовленнєвих актів може бути використана у значенні інших. Саме непрямі мовленнєві акти є наглядною ілюстрацією визначення прагматичного значення, про що адресат намагається розповісти. Таким чином, непрямі мовленнєві акти можна розглядати як особливу мовну стратегію, яка полягає в тому, що створений іллокутивний мовленнєвий акт призначений для виконання допоміжної ролі в процесі здійснення іншого іллокутивногоакту.

Мовознавці, розглядаючи комунікацію як процес, стверджують, що мінімальною дослідною одиницею лінгвістичної прагматики слід визнати комунікативний смисл. Поняття «дискурс» таке ж складне, як і багато інші термінів в науці. Залежно від того, який аспект цікавить дослідника, дискурс можна визначити як «використання мови», «форма комунікації», «форма соціальної взаємодії», «мовленнєвий акт», «текст», «розмова» тощо. Лінгвістично, дискурс – це зв'язна послідовність письмових речень або усних висловлювань, виражених у певній комунікативній ситуації з метою передачі інформації або виконання інших соціальних дій.

Зіставлення теоретичних робіт щодо визначення особливостей такого складного явища як дискурс показало, що твердження сучасних мовознавців ґрунтуються на комунікативному аспекті тлумачення дискурсу. Такий підхід надає підстави вивчати дискурс як комунікативну подію, ситуацію, що інтегрує текст з іншими її складниками,

зокрема, екстралінгвальними, соціальними й референційними факторами (обставинами, часом та простором комунікації), когнітивними та психологічними чинниками, які опосередкують взаємодію учасників спілкування, їхні мотиви, цілі та стратегії.

Дискурс з позиції сучасного мовознавства можна розуміти як комунікативну діяльність учасників комунікативної стуації з урахуванням прагматичних аспектів та як сукупність текстів, звичаїв, правил, норм певної мови і культури. В дослідженні показано, що дискурс характеризується наявністю комунікативних ситуацій, комунікативних актів та комунікативних ходів. Врахування комунікативної ситуації допомагає учаснику спілкування зробити вибір адекватних стратегій поведінки і тактик ведення бесіди.

Дослідження показало, що дискурс-аналіз є підходом, набагато ширшим ніж можливості лінгвістичних методик. Саме в силу його широкого предмета вивчення, дискурсні дослідження як міждисциплінарна область можуть запропонувати суспільству більше ніж результати стандартних лінгвістичних досліджень. А саме – нові знання про політичний, медійний або освітній дискурс.

Тканина навчального тексту, зазвичай, нерівноцінна за силою емоційного впливу, і це залежить найчастіше від складу емотивної лексики. У проаналізованих текстах виділено фрагменти, що зображують так звані емоціогенні ситуації з підвищеним рівнем емотивного впливу. Комунікативний смисл у таких контекстах характеризувався апріорністю та апостеріорністю. Апріорний комунікативний смисл — це смисл, наявний у свідомості учасників спілкування як потенційний складник; апостеріорний комунікативний смисл – смисл, який безпосередньо формується в процесах спілкування «тут і тепер».

Найважливішими сферами втілення обох типів смислів є мовленнєві акти, мовленнєві жанри і дискурси (тексти). Зокрема, в межах дискурсу (тексту) апріорний комунікативний смисл виявляється в умовах побудови (адресант) і звичного сприйняття (адресат) дискурсу (тексту), який відповідає контекстним і ситуативним умовам, тобто очікуваним макростратегіям. Апостеріорний комунікативний смисл у дискурсі (тексті) виникає, як правило, на рівні підтексту, часто супроводжується «вичитуванням» адресатом неіснуючих пресуппозицій, опорою на неправильно витлумачені імплікатури.

Дослідження підтвердило думку, що дискурс відображає суб’єктивну психологію автора, і, на відміну від теоретичних міркувань, він не може відриватися від мовця. Саме дискурс вбирає у себе всю різноманітність історичної епохи, індивідуальних та

соціальних особливостей комуніканта та комунікативної ситуації, у якій відбувається спілкування. Тому, у дискурсі відображаються менталітет та культура як національна, загальна, так й індивідуальна.

У проаналізованих підручниках виявлено всі три типи мовленнєвих актів: локутивний, ілокутивний та перлокутивний.

При аналізі тексту доведено, що для перетворення мовленнєвого акту на цілеспрямовану дію потрібні такі умови: 1) наявність учасників спілкування, мовця та слухача; 2) окреслення соціальних ролей мовця і слухача, які визначають тип їхніх стосунків; 3) ситуація спілкування: місце, час, умови.

Найбільшу увагу у навчальних текстах привертають ілокутивні акти. Детальний розгляд функціонального навантаження мовленнєвих актів у текстах завдань показав, що ілокутивне висловлювання характеризується такими чинниками як ілокутивний намір, ілокутивна мета, ілокутивна сила та зв'язок з мовленнєвою ситуацією.

Узагальнення отриманого в результаті аналізу матеріалу свідчить, що авторами підручників створено велику кількість комунікативний ходів, обумовлених іллокутивними актами у комплексі з репрезентативами. Особливість такого поєднання зумовлює структуру діалогу у режимі «запитання-відповідь» та надає змогу учню замислитись над сенсом прийнятого рішення. Також, тексти насичені іллокутивними актами у поєднанні з класом експресивів, що передають емоційні відчуття персонажів, їх настрій, реакцію на запитання (відповідь).

Аналіз фактичного матеріалу також показав, що перлокутивних актів у навчальних текстах більше, ніж локутивних. Адже перлокуція – відповідна реакція мовця на адресата у конфліктній ситуації.

Виявлено, що у прямих мовленнєвих актах іллокутивна сила збігається зі структурно-семантичним типом висловлювання. Прямі мовленнєві акти творів мають форму стверджувальних речень, вони є асертивно-констативними висловлюваннями.

Низка виявлених непрямих мовленнєвих актів у проаналізованих підручниках є структурно-семантичною основою для формування поступового напруження у описуваній ситуації завдання. Непрямі мовленнєві акти виконують у підручниках функцію створення комунікативної пастки. Це акти перформативного вираження, які мають клішовану форму та зумовлені ритуалізованістю мовленнєвої діяльності відбивають здатність слухача виконати певну дію; вимогу / побажання мовця, щоб адресат здійснив певну дію; стосуються здійснення певної дії читачем; виражають бажання / наміру адресата зробити певну дію; характеризують причин здійснення дії.

Аналіз непрямих мовленнєвих актів, в виборках з обох творів, в аспекті конвенціональності/ неконвенціональності дозволяє говорити про непрямий смисл деяких висловлювань як результат (чи процес) дії соціокультурних конвенцій: закріплення певної функції за окремими висловленнями завдяки традиційності їх вживання, своєрідної домовленості між учасниками комунікативної мовленнєвої діяльності.

На матеріали вибірки з обох творів доведено, що принципом побудови непрямих мовленнєвих актів є замовчування. Основу даного принципу складає свого роду загадка великої чи малої складності, розв'язавши яку, коммунікант отримує не тільки уяву про зміст речення, але й розуміє причину, чому комунікація будується непрямим способом.

Аналіз теоретичних розробок та зіставлення їх результатів з аналізом мовленнєвих актів у навчальних текстах показав, що непрямі мовленнєві акти неоднорідні за своєю природою і поділяються на чисельні типи та підтипи. У прагматиці поки що не створено єдиної класифікації, яка могла б чітко розмежувати прямі і непрямі мовленнєві акти, це й може стати напрямком подальших досліджень.

Список літератури:

ДЗИКОВИЧ, О. В. (2014) *Лінгвопрагматичний аспект телевізійного дискурсу (на матеріалі текстів німецькомовних анонсів ток-шоу):* Автореф. дис. … канд. філол. наук.

ЖОВНІРЕНКО, Я. Г. (2013) Визначення терміна «мовна ситуація» в лінгвістичній енциклопедичній літературі. *Вісник Дніпропетровського університету, 21* (19), 52-57.

HABERMAS, J. (2006) *Theorie der Kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Jürgen Habermas. Suhrkamp.

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ З РИНКОМ ПРАЦІ В КОРОЛІВСТВІ НІДЕРЛАНДИ

Алла Онищенко
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Цілісність системи забезпечення якості професійної освіти і підготовки (ПОП) у Нідерландах гарантується поєднанням двох факторів: науково обґрунтованою діяльністю Агенства співробітництва у сфері професійної освіти та ринку праці (SBB) щодо формування змісту кваліфікацій та розвиненою інституційною мережею оцінювання. Саме жорстка сертифікація трансформує теоретичний каркас професійних стандартів у дієвий механізм забезпечення високої якості фахової підготовки. Логічним продовженням розроблення стандартів є формування механізмів, які гарантують, що зафіксовані у професійних стандартах компетенції дійсно опановані випускниками. У цьому контексті інституційні механізми незалежного оцінювання виступають інструментом верифікації, що мінімізує суб'єктивізм закладів ПОП та забезпечує високий рівень довіри з боку працедавців. Перехід від проєктування стандартів до їх практичної валідації ґрунтується на фундаментальному принципі розмежування функцій навчання та підсумкової атестації. що в науковій літературі часто описується як реалізація «трирівневої моделі» (державний, галузевий та локальний рівні) контролю якості. Це розмежування має на меті уникнення конфлікту інтересів, коли заклад ПОП одночасно виступає і надавачем послуг, і суб'єктом, що підтверджує їх результативність. Інституційна незалежність оцінювання забезпечується на основі залучення зовнішніх екзаменаційних провайдерів та створення галузевих екзаменаційних рад. Така децентралізована, але стандартизована модель дає змогу підтримувати єдиний рівень вимог до кваліфікацій незалежно від географічного розташування чи внутрішньої спеціалізації конкретного Регіонального навчального центру (ROC). Методологічно це підкріплюється використанням інструментарію валідації, орієнтованого на доказову базу професійної діяльності, де основним об'єктом

оцінювання є здатність студента інтегрувати знання та вміння для вирішення реальних виробничих завдань у контрольованих або імітованих умовах (*Cedefop*, 2023).

Важливим елементом незалежного оцінювання є діяльність Екзаменаційної палати, яка здійснює нагляд за якістю екзаменаційних процедур у приватному та частково в державному секторах ПОП. Екзаменаційна палата виступає як гарант об'єктивності, акредитуючи екзаменаційні установи та моніторячи дотримання ними встановлених стандартів тестування та практичних іспитів. Взаємодія між закладами ПОП та незалежними структурами оцінювання створює конкурентне середовище, в якому якість іспитів постійно вдосконалюється. Згідно з аналітичними звітами OECD (*OECD*, 2017), такий підхід дозволяє нідерландській системі демонструвати високу кореляцію між результатами підсумкової атестації та подальшим успішним працевлаштуванням випускників, оскільки сертифікат про ПОП сприймається ринком праці як об'єктивний доказ компетентності, а не лише як формальний документ про завершення навчання. Особливе місце в системі незалежного підтвердження кваліфікацій посідає забезпечення якості практичної підготовки на робочому місці (BPV). Основним інструментом тут виступає акредитація підприємств-партнерів як «визнаних навчальних компаній». Процес акредитації, який адмініструється SBB, передбачає перевірку здатності підприємства забезпечити безпечне та змістовно насичене навчальне середовище, наявність кваліфікованих наставників та відповідність матеріально-технічної бази вимогам професійних стандартів. Без отримання статусу акредитованого навчального місця підприємство не має юридичного права приймати студентів на практику. Це створює закритий цикл забезпечення якості, де ринок праці не лише формує запит на компетенції, але й несе солідарну відповідальність за якість їх формування (Geurts, & Meijers, 2009).

Процедури валідації компетенцій у межах практичного навчання передбачають регулярний моніторинг прогресу здобувача за участю трьох сторін: представника закладу ПОП, наставника від підприємства та самого студента. Такий тристоронній діалог формалізується на основі ведення електронних портфоліо та протоколів оцінювання робочих процесів. Методологічна складність полягає в забезпеченні ідентичності критеріїв оцінювання на різних підприємствах однієї галузі. Для вирішення цієї проблеми SBB розробляє уніфіковані протоколи спостереження та критерії оцінювання виконання професійних завдань, що мінімізують вплив суб'єктивного ставлення наставника на виробництві. Забезпечення якості практичного навчання також підкріплюється регулярними візитами консультантів SBB (*SBB*, 2023),

які проводять аудит навчальних планів безпосередньо на робочих місцях, гарантуючи, що студент не використовується як дешева робоча сила, а дійсно здобуває необхідний професійний досвід. Іншим критично важливим аспектом інституційного механізму є система визнання раніше здобутих компетенцій (EVC), яка дає змогу валідувати неформальне та інформальне навчання. У нідерландському контексті EVC розглядається як інструмент підвищення гнучкості ринку праці та підтримки концепції навчання впродовж життя. Процедура EVC базується на порівнянні наявних у особи компетенцій, підтверджених доказами (робочими зразками, відгуками, сертифікатами), з вимогами національних професійних стандартів. Валідація проводиться акредитованими EVC-провайдерами, які видають «сертифікат досвіду». Цей документ може бути конвертований у офіційну кваліфікацію або дати право на звільнення від вивчення певних модулів у програмах ПОП. Інституційна підтримка EVC забезпечується через Національний центр EVC, який координує стандарти оцінювання, гарантуючи, що валідація досвіду дорослих проводиться з такою ж строгістю, як і оцінювання молоді в системі формальної освіти (*Ministry of Education, Culture and Science*, 2023a). Поєднання механізмів незалежного оцінювання результатів навчання, акредитації робочих місць та валідації попереднього досвіду (VPL) формує цілісну екосистему довіри в системі ПОП Королівства Нідерланди. Аналітична демаркація між освітніми та оціночними процесами дозволяє цій системі бути одночасно гнучкою у методах навчання та жорсткою у верифікації результатів. Ефективність означених механізмів підтверджується не лише внутрішніми показниками працевлаштування, але й міжнародним визнанням нідерландських сертифікатів у межах Європейської кваліфікаційної рамки. Дедалі вагомішим фактором забезпечення якості ПОП є цифровізація процедур сертифікації. Впровадження блокчейн-технологій для верифікації дипломів та використання адаптивних систем тестування на основі штучного інтелекту сприяють підвищенню прозорості та захищеності результатів оцінювання. Ці інновації інтегруються в існуючі інституційні структури, не порушуючи базових принципів незалежності, а навпаки, надаючи додаткові інструменти для об’єктивного аналізу великих масивів даних про успішність та компетенції.

Логічним завершенням аналізу системи забезпечення якості в Королівстві Нідерланди є дослідження механізмів, що гарантують змістовну релевантність кваліфікацій у довгостроковій перспективі, а також ще більшу індивідуалізацію траєкторій оцінювання (*SYNERJOB*, 2022). Стратегічна взаємодія суб’єктів ПОП у Нідерландах базується на фундаментальній соціокультурній та політичній основі,

відомій як «Полдерна модель», що передбачає досягнення консенсусу між державою, працедавцями та профспілками на основі постійного діалогу. У сфері ПОП цей підхід трансформується у концепцію «тристоронньої відповідальності», де кожна сторона має чітко визначені прерогативи та зобов'язання. Теоретичне підґрунтя такої взаємодії часто описується крізь призму моделі «Потрійної спіралі», де синергія між коледжами, промисловістю та урядом створює інноваційне середовище для розвитку компетенцій. У нідерландському контексті ця модель набуває специфічних рис завдяки високому рівню децентралізації: уряд встановлює загальні рамки та забезпечує фінансування, соціальні партнери визначають зміст професійних стандартів, а заклади ПОП (зокрема ROC та AOC) відповідають за дидактичну реалізацію цих стандартів. Така структура мінімізує ризики академічної ізоляції та гарантує, що освітні траєкторії не розходяться з реальними виробничими циклами (Cremers et al., 2017).

Центральною ланкою, що забезпечує оперативну релевантність кваліфікацій, є мережа галузевих рад у складі Фундації SBB. Ці ради функціонують як постійно діючі майданчики для стратегічного прогнозування, де аналізуються технологічні тренди та їхній вплив на професійні стандарти. Взаємодія суб'єктів на цьому рівні сприяє розв'язанню проблеми «кваліфікаційного розриву» ще на етапі його зародження. Важливо, що участь соціальних партнерів не обмежується лише формальним погодженням документів; вони безпосередньо залучені до процесу «горизонтального моніторингу», де підприємства надають зворотний зв'язок щодо якості підготовки випускників у режимі реального часу. Це створює замкнений цикл управління якістю, у якому результати працевлаштування стають вихідними даними для наступного циклу перегляду стандартів (*Cedefop,* 2023). Важливим інструментом забезпечення релевантності в умовах швидкої технологічної трансформації є розвиток регіональних центрів інновацій, таких як Центри інноваційної майстерності у системі ПОП. Ці інституції виступають як гібридні простори, де студенти, викладачі та фахівці підприємств спільно працюють над вирішенням конкретних виробничих кейсів. Стратегічна взаємодія в межах таких центрів дозволяє закладам ПОП інтегрувати найсучасніше обладнання та технології, які часто недоступні в межах стандартного бюджетного фінансування. Згідно з дослідженнями OECD (*OECD,* 2017), така модель сприяє не лише підвищенню кваліфікації студентів, але й професійному розвитку викладачів, які отримують можливість працювати безпосередньо з виробничими інноваціями. Це забезпечує «живу» релевантність змісту ПОП, яка випереджає формальні процедури оновлення стандартів.

Особливого значення в контексті взаємодії з ринком праці набуває механізм валідації неформального та інформального навчання (VPL / EVC) як стратегічний інструмент управління мобільністю трудових ресурсів. У Нідерландах VPL розглядається не лише як процедура оцінювання, а як системна відповідь на демографічні виклики та дефіцит кваліфікованих кадрів. Взаємодія суб'єктів у цьому напрямі реалізується через створення галузевих фондів навчання, які спільно фінансуються роботодавцями та працівниками. Ці фонди стимулюють використання процедур валідації для кар'єрного просування персоналу та адаптації до змін у структурі економіки. Таким чином, ринок праці активно використовує інструментарій системи ПОП для перепідготовки дорослого населення, що робить саму систему ключовим елементом національної стратегії навчання впродовж життя. Відповідно, синтез стратегічних інтересів суб'єктів освітнього процесу та ринку праці в Нідерландах демонструє перехід від моделі «освіта для ринку» до моделі «освіта разом із ринком». Досвід Нідерландів є стратегічно значущим для України, оскільки доводить, що найвищий рівень якості ПОП досягається завдяки подоланню бар'єрів між академічним та виробничим середовищами. Імплементація нідерландських підходів до створення гнучких інституційних структур, здатних до самоадаптації, може стати надійним фундаментом для зміцнення конкурентоспроможності національної економіки України в умовах глобальних трансформацій та повоєнного відновлення.

Список літератури:

Cedefop (2023). *The Netherlands: VET in Europe – 2022 database*. European Centre for the Development of Vocational Training. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/netherlands-u2.

Examenkamer (2022). *Toezichtkader 2022: Kwaliteitsborging van examinering*. Stichting Examenkamer. https://www.examenkamer.nl/examinering/

Ministry of Education, Culture and Science (2023a). Recognition of Prior Learning (EVC) in the Dutch context. Government of the Netherlands. https://www.government.nl.

Ministry of Education, Culture and Science (2023b). Strategic Agenda for Vocational Education and Training 2023-2027. Government of the Netherlands. https://www.government.nl/binaries/government/documenten/reports/2023/02/14/working-together-on-talent/working-together-on-talent.pdf.

OECD (2017). *OECD Skills Strategy Netherlands: Next Steps – Policies to strengthen skills use in workplaces*. OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/12/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-the-netherlands-2017_g1g87472/9789264287655-en.pdf .

SYNERJOB (2022). Annual Report 2022. https://www.synerjob.be/docs/annual-report-2022-Synerjob.pdf

SBB (2023). *Recognition of training companies: Quality criteria and procedures*. Foundation for Cooperation on VET and the Labour Market. https://www.sbb.nl/en/companies/recognition.

CREMERS, J., BEKKER, S., & DEKKER, R. (2017). The Dutch polder model: Resilience in times of crisis. In *Talking through the crisis: Social dialogue and industrial relations trends in selected EU countries* (pp. 189-212). ILO. https://repository.tilburguniversity.edu/bitstreams/1d0c0309-bd80-4da3-a5c0-90c885a190b6/download.

GEURTS, J., & MEIJERS, F. (2009). Vocational education in The Netherlands: In search of a new identity. In *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning* (pp. 483-497). Dordrecht: Springer Netherlands.

ЕВОЛЮЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ З КАР'ЄРИ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Валерій Орлов
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Сучасні соціально-економічні трансформації, динаміка ринку праці та зростання вимог до професійної мобільності фахівців зумовлюють необхідність формування у здобувачів освіти готовності до усвідомленого вибору професії та управління власною кар'єрною траєкторією. У цих умовах особливого значення набувають професійні орієнтації як внутрішні регулятори побудови кар'єрної траєкторії індивіда. Для

подальших досліджень цього напряму професійної освіти важливо розглянути еволюцію змісту професійної орієнтації та консультування з кар'єри (Super, 1990; *OECD*, 2004; Hall, 2002).

Еволюція професійних орієнтацій і консультування з кар'єри – це шлях від жорсткої прив'язки до стабільності та посадового зростання в межах однієї організації – до індивідуалізованого підходу, що фокусується на самореалізації, цінностях («якорі кар'єри») та гнучкості (Arthur, & Rousseau, 1996).

Еволюція професійних і кар'єрних орієнтацій відображає перехід від простого «підбору професії» до комплексного управління життям у динамічному світі. Основними етапами еволюції кар'єрних орієнтацій XX – початку XXI століття вважаються наступні:

- *традиційний підхід (лінійна кар'єра):* орієнтація на стабільність, передбачуваність, тривала робота в одній компанії, вертикальний ріст та безпека;

- *трансформація:* зростання конкуренції підвищило значення індивідуальних ціннісно-мотиваційних орієнтирів; у цей період відбувається розвиток концепції кар'єрних «якорів» Е. Шейна, що визначають спрямованість особистості (менеджмент, автономія, професійна компетентність тощо).

У цьому контексті зауважимо, що кожний етап еволюції професійних і кар'єрних орієнтацій визначався за характерними особливостями:

- *доіндустріальний період*: вибір професії визначався спадковістю (династії) або територіальною близькістю до промислів;

- *індустріальна епоха (початок XX ст.):* виникнення науково обґрунтованої концепції профорієнтації (Ф. Парсонс); провідна ідея якої виражається формулюванням: «людина на своєму місці», що визначалося на основі діагностування здібностей під конкретну посаду (Schein, 1996);

- *постіндустріальний період (кінець XX ст.):* поява концепції «якорів кар'єри» Е. Шейна, що розуміються, як внутрішні ціннісні орієнтації, які утримують людину в професії (автономія, стабільність, служіння) (Briscoe, & Hall, 2006);

- *сучасний етап (XXI ст.):* перехід до «кар'єри без кордонів», що інтерпретуємо можливістю людини змінювати не лише посаду, а й сфери діяльності 5-7 разів за життя (Savickas, 2013; *European Commission*, 2010).

Результати дослідження еволюції змісту професійної орієнтації та консультування з кар'єри свідчать про зміни парадигми профорієнтації, що графічно узагальнені в Таблиці 1.

Таблиця 1. Характерні ознаки змін парадигми профорієнтації

Атрибут	Традиційний підхід	Сучасний підхід
Фокус	Вибір професії на все життя	Безперервне кар'єрне проєктування
Акцент	Hard skills (професійні навички)	Soft skills (м'які навички)
Роль особи	Пасивна (тестування та відбір)	Активна (саморозвиток, адаптивність)
Критерій успіху	Вертикальне зростання (посада)	Суб'єктивне задоволення та баланс життя

Сучасна концепція професійної орієнтації передбачає перехід до самостійного планування кар'єри та безперервного навчання. Тенденційним підходом на сучасному етапі є інтеграція стилів життя (*OECD,* 2004; *World Economic Forum*, 2023), що передбачає, по-перше, орієнтацію на гнучку кар'єру, зокрема на набуття професійної й підприємницької компетентностей; по-друге, акцент на розвиток навичок, формування конкурентоспроможності та здатності до змін. Гнучка кар'єра передбачає сформованість кар'єрних орієнтацій особистості, що відображає її спрямованість на безперервний розвиток професійних і надпрофесійних навичок, здатність до адаптації, інноваційність, підприємливість та готовність до побудови індивідуальної, варіативної кар'єрної траєкторії в умовах нестабільного соціально-економічного середовища. Особи з високим рівнем орієнтації «професійна компетентність» зорієнтовані на безперервне навчання впродовж життя, прагнуть до професійної мобільності й багатоваріантності кар'єри, володіють підприємницьким мисленням, активно розвивають hard skills і soft skills. Такі студенти підготовлені до змін професійної ролі, сфери діяльності, форм зайнятості й орієнтовані на самостійне управління власною кар'єрою. Підвищення ролі soft skills, підприємницького мислення, адаптивності та психологічної готовності до змін є визначальними факторами професійної конкурентоспроможності молоді в умовах цифрової економіки (Bazyl et al., 2023; Hall, 2002; Orlov, 2025).

Ключові акценти сучасної концепції професійної орієнтації майбутніх фахівців для забезпечення сталого розвитку графічно узагальнено в Таблиці 2.

Професійну орієнтацію «баланс між роботою та особистим життям» розуміємо як стійку ціннісно-мотиваційну установку особистості, що виявляється у прагненні до гармонійного поєднання професійної діяльності й особистого життя, збереження психологічного благополуччя, здоров'я, міжособистісних стосунків і життєвого комфорту. Особи з високим рівнем сформованості цієї орієнтації надають значення емоційному комфорту та якості життя; прагнуть запобігати професійному вигоранню; обирають гнучкі форми зайнятості; цінують стабільність, прогнозованість і

безпеку; орієнтовані на довгострокове професійне благополуччя, а не лише на швидкі кар'єрні здобутки.

Таблиця 2. Акценти сучасної концепції професійної орієнтації майбутніх фахівців у ЗПО

Компонент	Змістові характеристики
Професійна компетентність	глибокі фахові знання, міждисциплінарність, цифрові навички
Підприємництво	ініціативність, проєктне мислення, готовність до ризику
Конкурентоспроможність	здатність бути затребуваним на ринку праці
Адаптивність	швидка реакція на зміни, гнучкість мислення
Здатність до змін	мобільність, перекваліфікація, трансфер навичок

Професійна орієнтація «цінність складності завдань та конкуренції» акцентована на прагнення до виконання складних професійних завдань, готовність до подолання труднощів і змагальної взаємодії, спрямованість на високі досягнення та самореалізацію в умовах конкурентного середовища. У структурі кар'єрних орієнтацій це пов'язано з мотивацією досягнення, професійною амбіційністю, потребою в самореалізації, ціннісною орієнтацією на успіх і професійне зростання (Orlov, 2025).

Сучасними трендами в умовах мінливого ринку праці й з метою забезпечення сталого розвитку є те, що кар'єрні орієнтації стають більш індивідуальними. Це означає, головною метою професійної діяльності фахівця є не стільки посада, скільки моральне задоволення та максимальна реалізація потенціалу. Зважаючи на це, ключовими викликами сьогодення ми визначаємо: гнучкість та адаптивність (здатність ШІ змінювати ринок праці вимагає постійного перенавчання); відповідальність (перенесення управління кар'єрою з роботодавця на самого працівника); психологічна готовність (здатність молоді приймати рішення в умовах невизначеності).

Отже, проведений аналіз еволюції змісту професійної орієнтації та консультування з кар'єри засвідчує суттєву трансформацію наукових підходів: від традиційної моделі «вибору професії на все життя» до сучасної парадигми безперервного кар'єрного проєктування, орієнтованого на самореалізацію, мобільність і відповідальне управління власною професійною траєкторією. Сучасне розуміння професійної та кар'єрної орієнтації ґрунтується на інтеграції особистісних цінностей, індивідуальних мотиваційних пріоритетів, професійних компетентностей і соціально-економічних викликів. У цих умовах ключовими стають орієнтації на гнучку кар'єру, баланс між роботою та особистим життям, а також цінність складності завдань і конкуренції, що відображає перехід до поліфункціональної, динамічної та

індивідуалізованої моделі професійного розвитку. Зміщення акценту з формального посадового зростання на суб'єктивну задоволеність, життєвий баланс і самореалізацію зумовлює необхідність оновлення змісту, форм і методів професійної орієнтації та кар'єрного консультування в системі освіти. Особливої ваги набуває розвиток у здобувачів професійної освіти навичок кар'єрного планування, рефлексії, адаптивності, підприємливості та психологічної готовності до змін, що забезпечує їхню конкурентоспроможність на сучасному та майбутньому ринку праці. У контексті цифровізації, поширення штучного інтелекту, зростання професійної невизначеності й задля забезпечення сталого розвитку, професійна орієнтація має перетворюватися на безперервний процес педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку, орієнтований на формування здатності до самостійного ухвалення кар'єрних рішень і побудови індивідуальної траєкторії життєвого успіху. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні інтегрованих моделей професійної та кар'єрної орієнтації, створенні діагностичного інструментарію оцінювання кар'єрних орієнтацій, а також у впровадженні інноваційних освітніх технологій кар'єрного консультування, що відповідатимуть потребам цифрового покоління та вимогам глобального ринку праці.

Список літератури:

БАЗИЛЬ, Л. (2025). Методика консультування з професійної орієнтації і кар'єрного зростання у центрах кар'єри. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XX Всеукраїнської наук.-практ. (звітної) конф. Ін-ту проф. освіти НАПН України* (м. Київ, 11 груд. 2025 р.) / за наук. ред. В. О. Радкевич, М. А. Пригодія. ІПО НАПН України, 371-380. https://conference.ivet.edu.ua/index.php/1/uk.

БАЗИЛЬ, Л. (2025). Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів кар'єри в сучасних умовах. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали доп. XIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 06-07 листоп. 2025 р.: у 2 ч. ХНУ, 1, 215-217. https://drive.google.com/file/d/1ZwgJAnC-NJEgx5jNDfFUeUGS3iAEm_Fi/view ISBN 978-966-330-455-7.

ARTHUR, M., & ROUSSEAU, D. (1996). *The Boundaryless Career*. Oxford University Press.

BAZYL, L. (2025). Career counseling in vocational education institutions in modern conditions. *Scientific and methodological support for the development of vocational*

education: monograph. The University of Technology in Katowice Press, 76-190. www.doi.org/10.54264/M049.

BAZYL, L., OSTENDA, A., PELIOVA, J., ORLOV, V., & NESTORENKO, T. (2023). Self-realization in entrepreneurship of future engineering specialists. *Professional Pedagogics, 2* (27), 206-216. www.doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.206-216.

BRISCOE, J. P., & HALL, D. (2006). The protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (1), 30-47.

European Commission (2010). Lifelong Learning Programmed.

HALL, D. (2002). *Careers in and Out of Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

OECD (2004). Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Paris: OECD Publishing, 2004.

ORLOV, V. (2025). *Career orientation of future skilled workers: development technology. In Scientific and methodological support for the development of vocational education*. Monograph. The University of Technology in Katowice Press (p. 164-175). https://shorturl.at/6RTxu.

PARSONS, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin.

SAVICKAS, M. (2013). Career construction theory and practice. In: *Career Development and Counseling*. Hoboken: Wiley.

SCHEIN, E. (1996). Career Anchors: Discovering Your Real Values. Pfeiffer, 1996.

SUPER, D. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. Jossey-Bass.

World Economic Forum (2023). The Future of Jobs Report.

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

Людмила Прогонюк
Миколаївський національний аграрний університет
Миколаїв, Україна

Проблема лідерства має глибоке історичне коріння та бере свій початок ще з ранніх етапів розвитку людського суспільства. Уже в доісторичні часи існували соціальні ієрархії, у яких виділялися ватажки – лідери, що здійснювали керівництво групою. У період становлення державних утворень з'являються формалізовані структури управління, де провідну роль відігравали фараони, імператори, королі, воєначальники, генерали та інші керівники. Одним із перших філософів, які системно осмислили феномен лідерства, був Платон. У праці «Держава» він виокремив три типи лідерів: філософа-державника, який керується розумом і справедливістю; воєначальника, що забезпечує захист держави та здатний підпорядковувати людей власній волі; а також ділову людину, яка відповідає за задоволення матеріальних потреб суспільства (Kuleshova, & Stelmakh, 2023).

Початки системного вивчення понять «лідер» і «лідерство» відносяться до середини XX століття. Термін «лідер» походить від давньогрецького слова «ηγέτης», що означає «той, хто веде» або «провідник». Поняття «лідерство» сформувалося пізніше й позначає статус або позицію лідера в колективі. Значний внесок у розвиток теорії лідерства зробили такі науковці, як Дж. Геррі, Е. Берн, Р. Танненбаум, І. Вегнер та інші. Сучасні психолого-педагогічні дослідження підкреслюють багатогранність поняття «лідерство», яке розглядається в межах психології, соціології, педагогіки та політології, демонструючи його міждисциплінарний характер (Kesyan, 2009). Слід відзначити, що у психолого-педагогічній літературі поняття «лідер» і «лідерство» не є поширеними. До кінця XIX ст. – початку XX ст. у науковій літературі ці терміни розглядалися з точки зору політики й економіки, і лише в 1930-х рр. Вони отримали поширення в соціальній психології після опублікування досліджень, здійснених у США К. Левіним і його послідовниками щодо теорії конфліктів.

Лідером вважають представника малої групи, що, завдяки певній взаємодії із її членами, висувається на перший план, організовує групу відповідно до її цінностей і норм, а також керує нею для досягнення спільних цілей. Лідером стати може людина, яка має природні задатки, але для цього необхідно також освоїти культурні цінності та досягти певного рівня інформаційної обізнаності. Діяльність лідера характеризується не лише управлінськими функціями, як у менеджера, але й генерацією нових ідей та емоційною взаємодією. Лідер має визначати основний напрям руху, зберігати єдність команди, підтримувати її моральний дух і проявляти турботу про кожного її члена (Holoveshko, 2012).

У психолого-педагогічній науці поняття «лідер» трактується багатогранно та охоплює різні аспекти групової взаємодії. Зокрема, лідер розглядається як член групи, який у значущих ситуаціях здатний здійснювати особливий вплив на поведінку інших її учасників, а також як особа з найвищим соціальним статусом, за якою визнається право приймати рішення у важливих для групи ситуаціях. У наукових джерелах підкреслюється, що лідер – це людина, яка завдяки своїм особистісним якостям проявляє ініціативу та має суттєвий вплив на членів соціальної групи. Водночас лідер визначається як найбільш авторитетний член групи, якому делегується право ухвалення відповідальних рішень, і який відіграє центральну роль в організації спільної діяльності та регулюванні міжособистісних взаємин.

Вища освіта виконує комплексну функцію у розвитку особистості студента, поєднуючи передачу знань, формування професійних компетентностей та створення умов для особистісного зростання. У процесі навчання в закладі вищого освіти відбуваються суттєві позитивні зміни у психічному та соціальному розвитку молоді, зокрема інтелектуальне та етичне становлення, ускладнення когнітивних процесів, розвиток самосвідомості, соціальної ідентичності та відповідальності за власні рішення. Особливу роль у цьому процесі відіграє студентське лідерство, яке формується в умовах активної участі молоді в освітньому середовищі, зокрема через діяльність органів студентського самоврядування. Такі форми залучення сприяють виробленню осознаних «правил життя», що пов'язані з розвитком організаторських умінь, навичок ефективної комунікації, відповідальності та здатності до співпраці в колективі. Студенти-лідери найчастіше усвідомлюють себе авторами власних життєвих принципів і беруть відповідальність за їх реалізацію, що є важливим ознакою сформованої лідерської позиції (Yanovska, & Turenko, 2014).

Студентське лідерство не обмежується формальним представництвом інтересів здобувачів освіти, а виступає активним механізмом впливу на прийняття рішень, що стосуються якості освіти та навчального середовища. Ефективна реалізація цієї ролі передбачає розвиток умінь слухати, аналізувати, оцінювати та інтегрувати різні точки зору, а також здатність відстоювати ініціативи студентської спільноти. Велике вплив на становлення лідерських якостей у студентському віці мають посильні, цікаві та соціально значущі доручення, спрямовані на досягнення спільних групових цілей. Участь у таких видах діяльності сприяє розвитку відповідальності, самостійності, впевненості у власних можливостях і готовності до лідерської поведінки. Успішним лідерам зазвичай притаманні високий рівень соціального інтелекту, здатність адекватно реагувати на зміни, розвинені внутрішні ресурси, зокрема самосвідомість і самовладання, а також уміння концентрувати увагу на пріоритетних завданнях. Зазначені характеристики є важливими не лише для осіб із вираженою лідерською позицією, а й для шкірного члена соціальної групи.

Розглянемо варіанти, як студенти можуть розвивати та реалізовувати свій лідерський потенціал в закладах вищої освіти (Табл. 1).

Таблиця 1. Основні шляхи реалізації лідерського потенціалу студентів у закладі вищої освіти

Спосіб	Характеристика та значення
Командні види спорту на кампусі	Участь у командних видах спорту сприяє формуванню навичок міжособистісної взаємодії, відповідальності та взаєморозуміння між членами команди. Регулярна спільна діяльність розвиває здатність працювати в колективі та приймати рішення в умовах підвищеного навантаження й емоційного тиску, що є важливою складовою лідерства.
Студентські гуртки та об'єднання	Діяльність у студентських гуртках і товариствах створює сприятливе середовище для розвитку організаторських здібностей, ініціативності та відповідальності. Особливо цінними є об'єднання, що функціонують на засадах студентського самоврядування, оскільки вони дають змогу практикувати управлінські та лідерські ролі.
Науково-дослідна робота з викладачами	Участь у наукових дослідженнях і підготовці наукових робіт сприяє поглибленню професійних знань, розвитку комунікативних умінь і навичок співпраці. Така діяльність дозволяє студентам ознайомитися з особливостями професійної сфери, перспективами кар'єрного зростання та можливостями реалізації лідерського потенціалу, а також налагодити професійні контакти.
Стажування та виробнича практика	Проходження стажування і практики є важливим чинником формування лідерських якостей, оскільки дозволяє спостерігати за діяльністю досвідчених фахівців і застосовувати набуті знання у реальних умовах. Практичний досвід сприяє розвитку відповідальності, самостійності та управлінських умінь.
Волонтерська діяльність	Волонтерство сприяє розвитку соціальної відповідальності, емпатії, комунікативних навичок і здатності працювати з різними соціальними групами. Участь у волонтерських проєктах формує довіру, уміння організовувати людей та приймати рішення, що є важливими складниками лідерської компетентності.

Джерело: складено на основі джерела (Krasnoshchok, 2021)

Незалежно від обраного виду спорту, участь у командних змаганнях є ефективним засобом розвитку лідерських якостей студентів. Однією з ключових характеристик лідера є здатність до співпраці та розуміння потреб інших, що формується в процесі постійної взаємодії з членами команди. Навіть базові прояви підтримки, зокрема вміння вислухати чи надати моральну допомогу, відіграють важливу роль у зміцненні командної взаємодії та розвитку лідерського потенціалу. Можливості прояву лідерства у спортивній команді не обмежуються формальною ролью капітана. Активна участь у виробленні стратегії, заохочення партнерів та визнання їх зусиль сприяють підвищенню мотивації та згуртованості колективу. Особливо важливою є здатність зберігати емоційне рівновагу та підтримувати команду в умовах утоми й напруження, що формує навичку ефективного керівництва у стресових ситуаціях.

Студентські клуби та об'єднання, які здебільшого функціонують на волонтерських засадах, також створюють широкі можливості для розвитку лідерських умінь. Їхня діяльність передбачає організацію різноманітних заходів – культурних, соціальних, наукових та дозвіллєвих – і стимулює ініціативність, креативність та відповідальність. Залучення до роботи таких організацій формує готовність студентів приймати виклики, працювати в команді та переймати досвід більш досвідчених однолітків. Співпраця з викладачами у межах наукової чи проектної діяльності є ще одним важливим фактором розвитку лідерського потенціалу. Ініціювання комунікації з викладачем шляхом звернення або електронного листування дозволяє студентам виявити активну позицію, зацікавленість та готовність до професійного зростання, що позитивно впливає на формування відповідних управлінських та комунікативних навичок. У процесі проходження стажування всі учасники професійної середовища можуть виступати потенційними наставниками та джерелами цінних рекомендацій. Підтримання періодичної комунікації з ними, зокрема за допомогою електронного листування, дозволяє студентам отримувати поради та професійну підтримку. Такий підхід дає змогу максимально підвищити цінність стажування, розглядаючи його не лише як формальний елемент резюме, а й як повноцінний етап особистісного та професійного розвитку. Важливим аспектом стажування є навчання шляхом спостереження за професійною діяльністю наставників та керівників, зокрема за особливостями їхньої взаємодії з колегами та підлеглими. Це створює можливість глибшого усвідомлення ефективних моделей лідерської поведінки та засвоєння практичних навичок управління.

Значний потенціал для розвитку лідерських якостей має і волонтерська діяльність. Участь у соціально значущих ініціативах сприяє формуванню емпатії, відповідальності та впевненості в собі, що є важливими характеристиками ефективного лідера. Здатність до співпереживання дозволяє лідеру налагоджувати конструктивну взаємодію з оточенням та підтримувати позитивний соціально-психологічний клімат у колективі. Для реалізації лідерської ролі студенту необхідно вміти чітко та впевнено висловлювати власні ідеї з метою залучення однолітків до спільної діяльності. У процесі навчання ці вміння поступово вдосконалюються, а дотримання академічних вимог і часових обмежень сприяє розвитку навичок прийняття рішень та розв'язання проблем.

У сучасних умовах високі академічні досягнення самі по собі не гарантують професійного успіху, тоді як управлінські та лідерські компетентності набувають особливої цінності. Саме університетська среда створює сприятливі умови для розвитку цих якостей, оскільки навчання тут відбувається не лише в межах аудиторної роботи, а через участь у різноманітних заходах, що розширюють соціальний досвід студентів, розвивають стресостійкість, навички публічного виступу та ефективної взаємодії з іншими.

Список літератури:

HOLOVESHKO, B. R. (2012). Pro deiaki problemy rozvytku liderskykh yakostei u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity,* 89-96.

KESYAN, T. V. (2009). Liderstvo yak vazhlyvyi aspekt orhanizatsiinykh zdibnostei. *Zbirnyk naukovykh prats PNU imeni Ivana Ohiienka. Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy,* (5), 193-205.

KRASNOSHCHOK, I. P. (2021). Formuvannia liderskykh yakostei studentiv yak zavdannia vykhovnoi diialnosti kuratora studentskoi hrupy. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky,* (194), 144-150. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-144-150.

KULESHOVA, O. V., & STELMAKH, O. I. (2023). Profesiino znachushchi yakosti maibutnikh psykholohiv yak umova rozvytku yikh liderskoho potentsialu. In: Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv (pp. 60-62).

YANOVSKA, S. H., & TURENKO, R. L. (2014). Psykholohichni osoblyvosti lideriv studentskoho samovriaduvannia. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Psykholohiia,* (54), 45-48.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Валентина Радкевич
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Сучасний науковий дискурс розглядає стійкість (резилієнтність) системи професійної освіти в Україні як її іманентну здатність до швидкої реконфігурації внутрішніх структур та функціональних процесів у відповідь на катастрофічні зовнішні виклики. В умовах збройного конфлікту ця характеристика перестає бути лише теоретичною абстракцією і перетворюється на виживання системи на основі поєднання технологічної модернізації, інноваційного менеджменту та стратегічної гнучкості. Теоретична рамка резилієнтності в професійній освіті охоплює сім ключових доменів: інтелектуальний, економічний, соціальний, політичний, інституційний, фізичний та культурний. Кожен із цих доменів в умовах війни в Україні зазнав трансформації, перетворюючись із зони вразливості на джерело системної адаптації. Інтелектуальний домен забезпечує збереження базових навичок грамотності та професійної компетентності, що є фундаментом прав людини навіть у кризових обставинах. Економічний домен фокусується на розвитку людського капіталу як інструменту підвищення продуктивності праці, що згодом стимулює інновації та загальне економічне відновлення (Londar et al., 2024). Стійкість закладів професійної освіти в Україні проявилася у здатності відновити освітній процес протягом лічених тижнів після початку повномасштабного вторгнення, незважаючи на безпрецедентні виклики. Це стало можливим завдяки зміні моделі управління освітою, де більша автономія була делегована на рівень керівників закладів, що дало змогу приймати оперативні рішення без очікування директив із центру. Важливу роль у цьому процесі відіграла концепція організаційної резилієнтності, яка передбачає використання когнітивних та поведінкових стратегій для адаптації до умов війни, включаючи перехід на гібридні форми навчання та розширення соціальних місій освітніх інституцій. Наукові дослідження підтверджують, що системна стабілізація сектору професійної освіти вимагала не лише нормативних коректив, але й глибокої інтеграції цифрових платформ та

хмарних сервісів, які забезпечили безперервність навчання для переміщених осіб (Alieva, & Nechitailo, 2023).

Ефективність адаптації системи професійної освіти також корелює з історичним досвідом інших країн, які проходили через масштабні війни. Аналіз реформ у Великій Британії під час Другої світової війни демонструє, що професійна освіта стає фундаментом національної безпеки та економічної стійкості, коли вона синхронізується з оборонними та виробничими потребами держави. В українському контексті професійна освіта розглядається не просто як освітній рівень, а як стратегічний чинник забезпечення обороноздатності та майбутнього відновлення. Це вимагає відходу від застарілих бюрократичних моделей на користь гнучких, модульних програм, що здатні швидко реагувати на дефіцит кадрів у критичних галузях.

Збройна агресія спричинила масштабну руйнацію матеріально-технічної бази закладів професійної освіти, що виражається у тисячах пошкоджених та зруйнованих об'єктів. Прямі збитки освітньої інфраструктури станом на початок 2024 року оцінюються у 6,8 мільярда доларів США. Загалом внаслідок бойових дій пошкоджено або зруйновано щонайменше 3809 об'єктів освітньої інфраструктури, серед яких значна частка припадає на заклади професійної та передвищої освіти. Статистичні дані станом на вересень 2022 року вказували на те, що 130 закладів професійної освіти були пошкоджені або повністю знищені. Окрім фізичних руйнувань, серйозним викликом стало використання освітньої інфраструктури не за призначенням: понад 4000 закладів освіти стали прихистком для внутрішньо переміщених осіб або виконували інші гуманітарні функції, що обмежило можливість проведення практичних занять (*Звіт про прямі збитки інфраструктури від руйнувань внаслідок військової агресії Росії проти України станом на початок 2024 року*, 2024).

Деструктивний вплив війни не обмежується інфраструктурою; він має глибокий соціально-демографічний вимір. Масове переміщення населення, що охопило мільйони людей (зокрема понад 8,2 мільйона біженців за кордоном), призвело до розриву зв'язків між закладами професійної освіти та потенційними абітурієнтами. Близько 25% вчителів та викладачів професійної освіти були залучені до виконання обов'язків, не пов'язаних із викладанням, а значна частина була змушена покинути свої робочі місця. Втрата кадрів у переміщених закладах освіти становить серйозну загрозу, оскільки викладачі та науковці часто опиняються у стані очікування, позбавлені доступу до лабораторій та обладнання, що веде до деградації професійних навичок. Психологічна травма та постійна загроза обстрілів впливають на ментальне здоров'я учасників освітнього процесу, що, за оцінками

Світового банку, матиме довготривалі наслідки для якості людського капіталу на ринку праці (*Europa.eu*, 2022). Економічні втрати також мають опосередкований вплив на професійну освіту через скорочення робочих місць у приватному секторі. Міжнародна організація праці оцінювала втрати зайнятості у 2022 році на рівні 30%, що безпосередньо вплинуло на можливості проходження виробничої практики здобувачами професійної освіти. Ринок праці зазнав одного з найбільших шоків у сучасній історії: незважаючи на скорочення робочої сили на чверть, ефективність заповнення вакансій знизилася лише помірно, що свідчить про гнучкість політик найму та адаптивність працівників. Проте відновлення довгострокових втрат людського капіталу вимагатиме інструментів, що виходять за межі лише трудової політики, інтегруючи професійне навчання в ширший контекст національної реконструкції (Giacomo et al., 2026).

Запровадження правового режиму воєнного стану 24 лютого 2022 року вимагало негайної реакції законодавчої та виконавчої гілок влади для забезпечення функціонування системи професійної освіти. Основним вектором нормативних змін стало надання максимальної гнучкості освітньому процесу та спрощення процедур доступу до навчання. Закон України № 2312-IX від 19 червня 2022 року вніс принципові зміни до профільного законодавства, дозволивши оперативно підлаштовувати підготовку кваліфікованих робітників під потреби воєнного часу та майбутньої відбудови. Міністерство освіти і науки України видало серію наказів (наприклад, Наказ № 274), якими було внормовано дистанційне навчання, зарахування дітей-переселенців до закладів освіти за спрощеними процедурами та збереження заробітної плати педагогам у разі призупинення діяльності закладів (*IEA | Професійна (професійно-технічна) освіта*, 2022). Важливим кроком у забезпеченні прав здобувачів професійної освіти стало впровадження внутрішньої академічної мобільності. Наказ МОН № 437 дозволив учням, чиї заклади опинилися в зоні бойових дій або під окупацією, продовжувати навчання в будь-якому іншому закладі професійної освіти України без втрати статусу та фінансування. Це рішення стало інституційним запобіжником проти освітніх втрат та дозволило зберегти контингент учнів у межах національної системи освіти. Паралельно з цим, нормативна база розширювалася у напрямі психологічного супроводу (Лист МОН № 1/3737-22) та плекання резилієнтності (Наказ МОН № 889), що відображає перехід від суто академічного управління до комплексної підтримки учасників освітнього процесу. У 2025 р. було ініційовано новий етап реформи, втілений у Законі України «Про професійну освіту», який передбачає глибоку трансформацію управління та фінансування. Основні зміни передбачають перехід до фінансової автономії закладів, які зможуть функціонувати як комунальні некомерційні

підприємства. Це дасть змогу відійти від жорсткої тарифної сітки, самостійно формувати штатний розпис та встановлювати конкурентні заробітні плати майстрам виробничого навчання, що є критичним в умовах дефіциту кадрів. Управління закладами переходить до наглядових рад за участі роботодавців, що забезпечує відповідність освітніх програм реальним запитам ринку праці та встановлює чіткі показники ефективності (KPI) для директорів. Крім того, закон закріплює статус «професійних коледжів» замість застарілих абревіатур ПТУ та ВПУ, що є частиною стратегії зміни бренду професійної освіти та підвищення її престижності (*Закон України,* 2025).

Цифровізація професійної освіти в умовах війни перетворилася із допоміжного інструменту на безальтернативну умову виживання системи. У ситуації, коли фізична присутність у навчальних аудиторіях стала неможливою для мільйонів учнів, розвиток цифрового освітнього середовища дозволив зберегти зв'язок між учасниками освітнього процесу та забезпечити якість надання послуг. Міністерство освіти і науки України спільно з міжнародними партнерами розгорнуло низку антикризових рішень, зокрема платформу «Професійна освіта онлайн», проєкт «Wi-Fi в укриттях» та хмарні сервіси для управління навчальним контентом. Особлива увага приділялася дебюрократизації управління за допомогою інтегрованої інформаційної системи AIKOM, яка стала основою для прийняття рішень на основі даних. Для професійної освіти цифрова трансформація означала не лише перехід на лекції в Zoom, але й впровадження симуляційних технологій, віртуальних лабораторій та імерсивних засобів навчання, які частково компенсували відсутність доступу до реального виробничого обладнання. Програма «EU4Skills» відіграла ключову роль у цьому процесі, забезпечивши заклади професійної освіти комп'ютерною технікою, ІТ-лабораторіями та розробивши понад 60 онлайн-курсів для дистанційного навчання. Це дало змогу здобувачам освіти не лише засвоювати теоретичний матеріал, але й набувати цифрових компетентностей, які стають критично важливими на сучасному ринку праці. Зокрема, використання інструменту «Selfie for Teachers» дозволило вчителям самостійно оцінювати рівень своїх цифрових навичок та визначати напрями для подальшого професійного розвитку (Радкевич, & Пригодій, 2025). Проте цифрова трансформація зіткнулася із низкою викликів, серед яких – нерівномірність доступу до високошвидкісного інтернету, дефіцит енергопостачання через обстріли критичної інфраструктури та недостатня забезпеченість учнів персональними ґаджетами. Крім технічного аспекту, експерти виокремлюють низку соціально-психологічних викликів. Ідеться про ізоляцію здобувачів освіти, послаблення їхніх пізнавальних здібностей без офлайн-взаємодії та надмірне навантаження на педагогів, що виникає через необхідність

готувати заняття для кількох форматів водночас. Вирішення цих суперечностей потребує системного підходу, що включає створення мережі цифрових освітніх хабів та розроблення стандартів цифрових компетентностей, гармонізованих із європейськими рамками DigComp.

В умовах воєнного стану дуальна форма здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання в закладі з практичною підготовкою на робочому місці, набула особливого значення як інструмент швидкої адаптації молоді до реального сектору економіки. Статистичні дані демонструють стійке зростання інтересу до цієї моделі: якщо у 2019/2020 навчальному році частка учнів на дуальній формі становила 5%, то у 2023/2024 рр. цей показник перевищив 7%, охопивши понад 16 тис. осіб. Позитивна динаміка зберігається навіть за умови загального скорочення контингенту учнів у системі професійної освіти, що свідчить про високу затребуваність випускників, які мають реальний виробничий досвід (*Дуальна професійно-технічна освіта в Україні*, 2025). Проте впровадження дуальної освіти стикається зі специфічними бар'єрами. Однією з проблем є так звана «сіра» дуальна освіта, коли бізнес, особливо малий, офіційно не оформлює стосунки із закладами професійної освіти, а домовляється напряму з майстрами про працевлаштування учнів, щоб уникнути виплати частки заробітної плати закладу. Крім того, значна частка учнів професійних коледжів (близько 58,8%) є неповнолітніми, що накладає обмеження на використання їхньої праці на певних типах виробництв згідно з КЗпП. Водночас попит бізнесу на робітничі кадри стимулює появу нових механізмів фінансування, таких як гранти на дуальну освіту та запровадження «студентського трудового договору», що передбачено новими законодавчими ініціативами. Ринок праці воєнного часу вимагає від професійної освіти формувати у майбутніх кваліфікованих робітників не лише традиційних навичок, але й підготовки за абсолютно новими спеціальностями. Показовим прикладом є професія «оператор дистанційно керованих безпілотних літальних апаратів» та «оператор наземних засобів керування БПЛА», на підготовку за якими заклади професійної освіти почали активно отримувати ліцензії. Освітні програми за цими напрямами включають як цивільне використання (моніторинг інфраструктури, сільське господарство), так і підготовку екіпажів у межах програм рекрутингу для Сил оборони. Таке зміщення акцентів демонструє здатність системи професійної освіти ставати частиною оборонно-промислового комплексу та технологічного сектору держави.

Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року (*Освіта.ua,* 2024) визначає трансформацію професійної освіти як один із дев’яти ключових

пріоритетів. Основною метою є створення гнучкої системи, здатної забезпечити економіку кваліфікованими кадрами для відбудови та інноваційного розвитку. Це передбачає не лише оновлення матеріальної бази через проєкт «100 майстерень», але й зміну самої філософії навчання – від трансляції знань до формування навичок, що дозволяють людині бути адаптивною впродовж усього життя. Важливим аспектом є також підтримка ветеранів через програми професійної адаптації та підтвердження кваліфікацій, здобутих у неформальний спосіб. Це розширило можливості інтеграції захисників у цивільну економіку. Розвиток професійної освіти України в умовах воєнного стану став безпрецедентним досвідом адаптації складної соціальної системи до екстремальних викликів. Сьогодні професійна освіта перетворюється на фундамент економічної стійкості України. Її докорінна трансформація зумовлена поєднанням стратегічної мети – вступ до Євросоюзу та практичної необхідності – повоєнна відбудова. Ключем до успіху є синхронізація освітнього простору з європейськими нормами визнання кваліфікацій та забезпечення якості професійної освіти (Радкевич, & Єршова, 2022). Стійкість сектору забезпечується синергією державної політики щодо децентралізації управління, ініціативності керівників закладів професійної освіти на місцях та масштабної підтримки міжнародних донорів. Програма «EU4Skills: Кращі навички для сучасної України», яка тривала до 2023 року, забезпечила системну підтримку реформ через закупівлю обладнання, розробку стандартів та навчання менеджменту закладів. Зокрема, було закуплено 18 автобусів, понад 400 генераторів та сотні комп'ютерів, що дозволило закладам функціонувати навіть в умовах блекаутів. Швейцарсько-український проєкт «DECIDE» активно підтримує децентралізацію управління освітою, сприяючи створенню систем профорієнтації у територіальних громадах та виділивши на ці цілі понад 80 мільйонів гривень (*Europa.eu*, 2026). Співпраця з Фінляндією через проєкт «Bridge2Skills» фокусується на впровадженні компетентнісного підходу та модульних програм, що дають можливість швидше реагувати на потреби ринку. Фінський досвід допомагає українським педагогам розробляти індивідуальні плани розвитку для учнів, враховуючи потреби дорослого населення, яке потребує швидкої перепідготовки після втрати роботи через війну. Європейський фонд освіти продовжує супроводжувати Україну на шляху до членства в ЄС, сприяючи гармонізації кваліфікацій із рамкою ESCO та підтримуючи створення Центрів професійної досконалості як регіональних осередків інновацій.

Підсумовуючи результати дослідження, можна стверджувати, що розвиток професійної освіти України в умовах воєнного стану зазнав фундаментальної

трансформації, еволюціонувавши з традиційної моделі підготовки кадрів у стратегічний складник національної безпеки та загальнодержавної життєстійкості. Сучасна система професійної освіти продемонструвала виняткову адаптивність до екстремальних викликів, де впровадження гнучких короткострокових програм перепідготовки та механізмів мікрокваліфікацій стало дієвою відповіддю на гострий дефіцит фахівців, спричинений мобілізаційними процесами та міграційними коливаннями. Це дало змогу не лише підтримати стабільність критичної інфраструктури, але й закласти підґрунтя для оперативного реагування на потреби воєнного часу. Важливо підкреслити, що розвиток галузі в цей період вийшов далеко за межі суто виробничих завдань, оскільки заклади професійної освіти перетворилися на потужні центри соціальної стабілізації та інклюзії, забезпечуючи швидку інтеграцію внутрішньо переміщених осіб у нові громади та створюючи ефективні платформи для професійної реабілітації ветеранів. Таким чином, професійна освіта в умовах війни довела свою роль як динамічний гуманітарний та економічний стабілізатор, чий подальший розвиток є критично важливим не лише для виживання держави в умовах відсічі збройній агресії, але й для майбутньої масштабної відбудови, яка потребуватиме якісно нового рівня професійної майстерності та технологічної грамотності нації.

Список літератури:

Дуальна професійно-технічна освіта в Україні (2025). https://kse.ua/wp-content/uploads/2025/09/Zvit.-Dualna-profesiyno-tehnichna-osvita.pdf.

Закон України (2025). Про професійну освіту. Офіційний вебпортал парламенту України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-IX#Text.

Звіт про прямі збитки інфраструктури від руйнувань внаслідок військової агресії Росії проти України станом на початок 2024 року (2024). https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/04/01.01.24_Damages_Report.pdf.

Освіта.ua (2024, March 7). Про затвердження Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта.ua. https://osvita.ua/legislation/other/92916/.

РАДКЕВИЧ, В., & ЄРШОВА, Л. (2022). Стан готовності системи професійної освіти до протидії реальним і потенційним загрозам національній безпеці та національним інтересам України в умовах зовнішніх і внутрішніх викликів. *Професійна педагогіка*, *1* (24), 4-17. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.4-17.

РАДКЕВИЧ, В., & ПРИГОДІЙ, М. (2025). Цифрова трансформація професійної освіти в Україні: реалії, виклики та перспективи. *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna*, 9, 385-397. https://doi.org/10.71358/ezu.2220.

ALIEVA, A., & NECHITAILO, I. (1970). Resilience of education systems: what lessons can be learned from Ukraine? https://liser.elsevierpure.com/en/publications/resilience-of-education-systems-what-lessons-can-be-learned-from-/.

Europa.eu (2022). Ukraine: data on the impact of Russian aggression on education and training | ETF. https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/newsletters/articles/ukraine-data-impact-russian-aggression-education-and-training.

Europa.eu (2026). National reforms in vocational education and training. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/ukraine/national-reforms-vocational-education-and-training.

GIACOMO, A., BOERI, T., & ZHOLUD, O. (2026). *A wartime labor market: the case of Ukraine*. CEP. https://cep.lse.ac.uk/_new/publications/abstract.asp?index=11965.

IEA | Професійна (професійно-технічна) освіта (2022). Iea.gov.ua. https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/biblioteka-informaczijnyh-resursiv/profesijna-profesijno-tehnichna-osvita/.

LONDAR, S., BOSENKO, O., & GAIDUK, I. (2024). Ensuring the resilience of Ukrainian education during the war as an experience for improving the education systems in the EU countries. *Educational Analytics of Ukraine, 6*, 5-25. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-6-5-25.

ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ АНАЛІЗУ ДАНИХ МІЖНАРОДНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ВИМІРИ ТА ПРАКТИЧНІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

Олександр Радкевич
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Сучасна парадигма забезпечення якості загальної середньої освіти перебуває у стані фундаментальної трансформації, зумовленої інтеграцією технологій штучного інтелекту (ШІ) у процеси збору, обробки та інтерпретації даних. Теоретичне осмислення цього процесу потребує перегляду традиційних моделей оцінювання через призму освітньої аналітики та методів машинного навчання, що уможливлює перехід до динамічного моніторингу освітніх траєкторій. В основі цієї трансформації лежить концепція «оцінювання як навчання», в якій технологічні інструменти не просто фіксують рівень навчальних досягнень, а стають активним складником освітнього процесу, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок та адаптивну підтримку здобувачів освіти. Відповідно до звітів UNESCO перехід до цифрового оцінювання має ґрунтуватися на людиноцентристському підході, що гарантує захист прав здобувачів освіти та сприяє інклюзивності, запобігаючи виникненню «алгоритмічного розриву» між різними верствами населення. У цьому контексті ШІ розглядається як інструмент об'єктивного вимірювання, здатний мінімізувати вплив суб'єктивних чинників та забезпечити валідність результатів навчання у великих масштабах. Аналітична демаркація понять «якість освіти» та «забезпечення якості» в цифрову епоху свідчить про зміщення фокусу з адміністративного контролю на прогностичне моделювання (*UNESCO*, 2023). Системи оцінювання на основі ШІ дають змогу ідентифікувати приховані закономірності у поведінці здобувачів освіти, які залишаються непомітними для традиційних методів тестування. Наприклад, аналіз «процесних даних» – часу виконання завдання, послідовності кліків, стратегій пошуку інформації – дає можливість оцінити не лише правильність відповіді, але й рівень когнітивного навантаження та стратегічного мислення здобувача. Це особливо актуально для міжнародних систем оцінювання, таких як які збирати безпрецедентні обсяги

інформації про те, як саме учні взаємодіють із середовищем, в якому здійснюється оцінювання результатів навчання (Табл. 1). Так, у 2023 р. TIMSS завершив повністю перехід до цифрового оцінювання. Це дало змогу і оцінювати знання з математики та природничих наук, і аналізувати залученість учнів та їхню наполегливість на основі результатів моніторингу цифрової активності.

Застосування ШІ в аналізі результатів TIMSS 2023 р. також сприяло виявленню кореляції між благополуччям здобувачів освіти та їхнім академічним зростанням упродовж року (*International Results – TIMSS 2023*, 2026). Зокрема, було встановлено, що частота булінгу та пропуски занять мають стійкий негативний вплив на динаміку успішності, який ШІ-моделі здатні прогнозувати з високою точністю. PISA, своєю чергою, активно використовує ШІ для порівняння компетентностей 15-річних здобувачів освіти із можливостями генеративних моделей. У звіті OECD (*OECD*, 2023) «Putting AI to the test» було продемонстровано, що великі мовні моделі (наприклад, GPT-4) здатні виконувати завдання PISA на рівні вище середнього, що ставить перед національними системами освіти виклик щодо перегляду змісту навчання. Якщо алгоритми можуть успішно розв'язувати стандартні задачі, то пріоритетом навчання здобувачів освіти має стати розвиток навичок критичного мислення, креативності та здатності працювати в тандемі з ШІ. OECD наголошує, що ШІ дає змогу здійснювати адаптивне тестування, де складність завдань підлаштовується під рівень знань конкретного учня в реальному часі. Такий підхід робить моніторинг якості загальної середньої освіти більш гнучким та релевантним до індивідуальних потреб здобувачів освіти (Радкевич, 2023).

Таблиця 1. Збір та використання процесних даних у міжнародних системах оцінювання

Показник	**TIMSS 2023**	**PISA 2022**
Основний фокус	Знання предметів (математика, природничі науки)	Компетентності (читання, математика, креативне мислення)
Кількість учасників	64 країни та 6 бенчмаркінгових систем	81 країна та економіка
Інновації ШІ	Аналіз процесних даних, лонгітюдне моделювання	Адаптивне тестування, порівняння з LLM
Цільова група	4-ті та 8-мі класи	15-річні здобувачі освіти
Зв'язок з ЦСР	Показник 4.1.1 (мінімальний рівень грамотності)	Готовність до навчання впродовж життя

Технічна інтеграція ШІ в системи оцінювання базується на використанні методів машинного навчання та обробки природної мови (NLP). Особливу увагу науковців привертає автоматизована перевірка коротких та розгорнутих письмових відповідей, що традиційно була найбільш трудомісткою частиною національних іспитів. Застосування

ансамблевих моделей, таких як «Random Forest», «Logistic Regression» та «XGBoost» дозволяє прогнозувати правильність розв'язання складних задач на основі аналізу есе здобувачів освіти з точністю, що наближається до людської. Наприклад, дослідження з використанням NLP (Misgna et al., 2024) для оцінювання концептуального розуміння фізичних процесів продемонстрували здатність моделей виявляти не лише фактологічні помилки, але й глибинні хибні уявлення учнів. Це забезпечує можливість надання персоналізованого зворотного зв’язку в масштабах, неможливих для ручної перевірки. Психометрична основа сучасних інтелектуальних систем часто базується на теорії запитань-відповідей (IRT) та моделі «Раша». Традиційно параметри складності завдань визначалися через дороге пілотування на великих вибірках. ШІ дає змогу вирішити проблему «холодного старту», використовуючи лінгвістичні особливості тексту, завдання для автоматичного прогнозування його складності. Моделі на основі трансформерів (BERT, RoBERTa) аналізують довжину речень, лексичну складність та логічну структуру, що сприяє створенню величезних банків завдань з наперед відомими параметрами. Ймовірність правильної відповіді в моделі «Раша» описується формулою:

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + \exp(\delta_i - \theta)}$$

де θ – латентна здатність здобувача освіти, а δ_i – складність завдання. Використання ШІ для оцінювання δ_i в реальному часі відкриває шлях до створення комп’ютерних адаптивних тестів (CAT), які динамічно добирають завдання для кожного учня, максимізуючи інформативність тестування та мінімізуючи його тривалість. Це не лише підвищує якість оцінювання, але й покращує досвід здобувачів освіти, запобігаючи фрустрації від надто складних або нудьги від надто легких завдань.

Досвід впровадження ШІ в національні системи моніторингу, такі як National Assessment of Educational Progress (NAEP) у США, демонструє потенціал технологій у забезпеченні оперативності та доступності даних. Проєкт «Ask NAEP» використовує архітектуру генерації з розширеним пошуком Retrieval-Augmented Generation (Zhang et al., 2024) для створення інтелектуальних асистентів, які дозволяють користувачам отримувати відповіді на запити до складних статистичних баз даних природною мовою. Це значно полегшує роботу педагогів та політиків, надаючи їм можливість швидко отримувати аналітику без спеціальних знань у галузі статистики. Інновації в межах NAEP також включають автоматичне генерування завдань та ШІ-асистоване оцінювання, що

сприяє скороченню часу на отримання результатів з 5-6 місяців до декількох тижнів. Таке пришвидшення зворотного зв'язку робить національний моніторинг інструментом реального часу, а не ретроспективним аудитом.

В Україні процес цифровізації моніторингу якості освіти також набирає обертів, що відображено в діяльності Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО). Впровадження Національного мультипредметного тесту (НМТ) у цифровому форматі створило необхідну базу даних для подальшого застосування ШІ-аналітики. Станом на 2025-2026 рр., УЦОЯО використовує інтерактивні дашборди для візуалізації результатів тестування та моніторингу досягнень здобувачів у розрізі регіонів та предметів. Наукові розробки в українському контексті фокусуються на використанні ШІ для персоналізації освітніх траєкторій у закладах загальної середньої освіти, враховуючи когнітивні та поведінкові моделі здобувачів освіти. Важливим аспектом є розроблення етичних моделей взаємодії та забезпечення якості освіти в умовах дистанційного навчання, де ШІ може виступати в ролі інтелектуального тьютора, надаючи цілодобову підтримку здобувачам освіти (Табл. 2).

Таблиця 2. Використання аналітичних інструментів та ШІ в освітньому моніторингу України

Організація	Ключова технологія ШІ	Перевага для якості
NAEP (США)	RAG, Ask NAEP	Демократизація доступу до даних
УЦОЯО (Україна)	Цифрові платформи, дашборди	Прозорість та оперативність аналітики
PISA (OECD)	Адаптивне тестування	Висока точність вимірювання компетенцій
IEA (TIMSS)	Аналіз процесних даних	Глибоке розуміння когнітивних стратегій

ШІ дає змогу реалізувати модель «точного навчання», згідно з якою контент, темп та методи викладання корегуються на основі постійного аналізу успішності здобувачів освіти. Використання інтелектуальних аналітичних систем допомагає виявляти осіб групи ризику на ранніх етапах, прогнозуючи потенційні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу або ризик вибуття з освітнього процесу. Такі системи аналізують не лише оцінки, але й рівень залученості, час взаємодії з навчальним матеріалом та емоційні реакції, що дозволяє педагогам здійснювати своєчасні та таргетовані інтервенції. Це зміщує парадигму навчання від масового підходу до індивідуальної підтримки кожного здобувача освіти. У контексті підготовки до іспитів та моніторингів, ШІ-платформи забезпечують створення адаптивного освітнього середовища. Дослідження показують, що використання ШІ для генерації формувальних тестів дає змогу учням краще закріплювати знання на основі

практики активного пригадування. ШІ-асистенти можуть автоматично створювати запитання, що відповідають специфічним результатам навчання, забезпечуючи високу якість контенту та його відповідність освітнім стандартам. Важливим елементом якості загальної середньої освіти є також інтелектуальний зворотний зв'язок, який пояснює учневі причину помилки, а не просто констатує її факт, що сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу.

Попри значні технологічні переваги, застосування ШІ в оцінюванні якості освіти несе в собі суттєві етичні та правові ризики. UNESCO наголошує на небезпеці «когнітивного розвантаження» – надмірної залежності від алгоритмів, що може призвести до зниження критичного мислення та креативності у здобувачів освіти. Існує ризик алгоритмічного упередження, коли моделі, навчені на нерепрезентативних даних, можуть дискримінувати певні групи учнів за соціально-економічними, гендерними або етнічними ознаками. Тому забезпечення якості освіти вимагає прозорості алгоритмів, можливості їх аудиту та обов'язкового залучення людини до процесу прийняття остаточних рішень. Українські нормативні акти (*Наказ МОН України*, 2024) класифікують ШІ-системи для оцінювання результатів навчання як рішення з високим ступенем ризику, що потребують суворого контролю та верифікації. Майбутнє оцінювання якості полягає в синергії людського досвіду та обчислювальної потужності ШІ. Перехід від періодичних зрізів знань до безперервного моніторингу в реальному часі дозволить створити більш справедливу та ефективну систему загальної середньої освіти. Застосування ШІ для аналізу даних міжнародних (PISA, TIMSS) та національних (NAEP, НМТ) систем надає унікальні інструменти для бенчмаркінгу та виявлення найкращих педагогічних практик у глобальному масштабі. Проте це потребує значних інвестицій у цифрову інфраструктуру, підготовку вчителів та розроблення валідних інструментів вимірювання компетентностей, які не піддаються простій автоматизації. Обов'язковим залишається дотримання етичних стандартів та забезпечення прозорості в управлінні даними. Тільки за умови балансу між інноваціями та гуманістичними цінностями ШІ зможе стати надійним фундаментом для забезпечення високої якості загальної середньої освіти у 21 столітті.

Список літератури:

Наказ МОН України (2024). Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання. Наказ МОН України № 1093 https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia.

International Results – TIMSS 2023 (2026, January 6). TIMSS 2023.

https://timss2023.org/results/.

MISGNA, H., ON, B.-W., LEE, I., & CHOI, G. S. (2024). A survey on deep learning-based automated essay scoring and feedback generation. *Artificial Intelligence Review, 58* (2). https://doi.org/10.1007/s10462-024-11017-5.

UNESCO (2023). Guidance for generative AI in education and research. https://unesco.org.uk/site/assets/files/10375/guidance_for_generative_ai_in_education_and_research.pdf.

ZHANG, T., PATTERSON, L., BEITING-PARRISH, M., WEBB, B., ABEYSINGHE, B., BAILEY, P., & SIKALI, E. (2024). Ask NAEP: A Generative AI Assistant for Querying Assessment Information. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi.* https://doi.org/10.21031/epod.1548128.

ПІДВИЩЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ МЕТОДОМИ КОУЧИНГОВОЇ РОБОТИ

Олена Ривак[1], Сергій Коновалов[2]

[1]ТОВ "Смартлаб"

[2]Чорноморський національний університет імени Петра Могили

Миколаїв, Україна

Сучасний світ стрімко розвивається, особливо рівень сфери обслуговування в 2026 році в Україні лідирує, за відгуками українців та іноземців, порівнянно з розвиненими країнами Європи. Багато людей відкриває власну справу, створюючі робочі місця, де ключовим є спілкування людини з людиною в сфері обслуговування. Сучасні компанії в Україні ніби змагаються за рівнем сервісу, та навичками успішного встановлення контакту з клієнтами через працівників, формуючи довіру до компанії, як для споживачів так і для співробітників. І це обумовлено тим, що представити якісний товар чи послугу виявилося досить легко, достатньо робити свою справу на високому рівні, але в той же час маємо, що клієнти зараз більше обирають за тим, де їм краще

відгукуються особистісні якості обслуговуючого персоналу. Наприклад, зороший контакт, невербальна комунікація, зовнішній вгляд, зацікаленість особистістю клієнта, його думкою, зворотній зв'язок, та відчуття, що співробітник щиро хоче допомогти.

Тому для сфери обслуговування на сьогодення стоїть задача в розвитку комунікавних здібностей співробітників, які можуть покращити через корпоративний коучинг.

Коучинг – це сучасний метод співпраці між роботодавцем та співробітником, який м'яко впливає на покращення корпоративної культури, взагалі формує культуру в соціальному середовищі компанії, надає можливість кожній окремій людини більше пізнати себе, дізнатися свої мотиви, бажання, розкрити свій потенціал, та набути знань.

Попри значний попит на методики особистісного та професійного розвитку, коучинг досі часто ототожнюють із такими інструментами, як тренінги, консалтинг чи психологічне консультування. Відсутність чіткого розуміння переваг коучингу призводить до того, що значна частина керівників та менеджерів не розглядає його як ефективний інструмент розвитку, оскільки очікує миттєвих та об'єктивних результатів. Український бізнес здебільшого орієнтований на практичні навички та безпосередню матеріальну вигоду, тоді як особистісний розвиток не завжди сприймається як важливий чинник успіху. Така ситуація має історичне підґрунтя, адже пострадянський підхід до ведення бізнесу спрямований передусім на отримання швидкого прибутку, а не на довгострокові інвестиції у розвиток людського капіталу (Чернякова та ін., 2025).

Коучинг на робочому місті розвиває відповідальність за якість своєї роботи кожного співробтника, а це те, чого прагне кожен роботодавець, коли можна покластися на колег.

Успіх використання коучингу як методу залежить від якості залучених фахівців коучів не тільки як професіоналів з досвідом роботи, та відповідною освітою, але й від якостей коуча як людини, так як коуч завжди виступає рольовою моделлю во взаємодії з працівником. Особисті якості коуча напряму впривають на результат, наприклад, дивитися на світ позитивно, бути уважним до деталей, уважність до поччутів, чути сенси, повага та самоповага, відсутність оцінки, природна цікавість, творче мислення тощо.

Коуч встановлює довірливий зв'язок, не порушуючи кордони особистості свої та співробітника, тим самим вчить вудчуттю довіри та інклюзивності, бути відвертим та не боятися демонструвати свою вразливість, приймаючі співробітника перш за все як

цілісну та важливу особистість, надаючи можливість отримати досвід прийняття та поваги, що сприяє підвищенню самооцінки.

Коучинг розвиває емоційний та соцальний інтелект, підвищує мотивацію до розвитку професійних навичок на своємо робочому місці як професіонала, так і розвиває бажання до кар'єрного зростання, опанування комунікативних навичок, та напрацювання нової бази знань, що тягне за собою покращення інтелектуальних здібностей, настрою та самооцінки. Співробітник стає більш автономним, розвиває навичку приймати рішення та нести відповідальність за наслідки.

Коуч допомагає розв'язувати соціально-психологічні проблеми на виробництві, в т.ч. й у сфері взаємодії професійної групи (робочої команди) із зовнішньою громадськістю завдяки його не «вузькопрофільній», а широкій методологічній та технологічній підготовці (Петрунько, 2024).

Фахівці соціономічного профілю часто стикаються з проблемою вигорання та знецінення тих, хто звернувся до них по допомогу, можуть з частом ставати більш байдужими, або навіть агресивними, що автоматично призводить до агресивної відповіді відвідувачів, скаржаться на непорозуміння, незацікавленість в роботі, просто відбуваючи свій робочий час, виконуючи тільки обов'язкові інструкції. Безумовно, це є основними причинами зниження працездатності самого співробітника. Але немотивований співробітник своїм настроєм, поведінкою, та відношенням к обов'язкам впливає не тільки на клієнтів, а й ще на коллег, які під вприливом байдужого колеги теж можуть знизити мотивацію та працездатність, або перекладати відповідальність за свої негаразди та поганий настрій на тих, кому вони допомагають.

Основна концепція коучингу полягає не в прямому навчанні, а у сприянні самостійному здобуттю знань і розвитку особистості (Чернякова та ін., 2025).

Головним інструментом коучингу є спеціально організована діалогічна взаємодія, мета якої – клієнт-центрований обмін знаннями між коучем і клієнтом. У цій взаємодії клієнт активно мислить, шукає відповіді на сформульовані ним самим запитання, осмислює актуальні для нього життєві та професійні цілі і вибудовує плани досягнення осмисленого бажаного майбутнього. При чому коуч виступає в першу чергу як медіатор, який не ухвалює рішень і не спонукає до їх виконання, а підводить клієнтів до самостійних рішень, використовуючи техніки: а) рефлексивного втручання, які спрямовані на встановлення і підтримання контакту з клієнтом; б) контекстуального втручання, які спрямовані на формування сприятливого клімату під час сесій; в)

незалежного втручання, які забезпечують процес прийняття рішень і аналізу варіантів (Петрунько, 2024).

Одним з найпродуктивніших засобів осмислення стану справ та ефективного навчання співробітників з метою підвищення їх ефективності є занурення їх в ігрові ситуації, більше –в ігрові середовища, а відтак ідеться про коучинг ігрових середовищ. Ігрові середовища –це сукупність умов і процедур, які забезпечують включення, індивідуальну й спільну діяльність та розвиток його учасників; це комплекс екологічних (матеріально-технічних, соціально-психологічних, психолого-педагогічних, естетичних) умов, необхідних для успішного функціонування організації. Ці середовища є джерелом інтелектуального та особистісного розвитку учасників і містять потужний терапевтичний потенціал. Коучинг професійних ігрових середовищ, крім його безпосередніх професійних завдань (поглиблення й підвищення якості мислительних процесів, розвиток рефлексії та критичного мислення, вироблення навичок стратегічного планування та ухвалення ефективних рішень, активізації когнітивних функцій, необхідних для формулювання проблем та їх розв'язані в процесі гри, а далій інших життєвих ситуаціях) (Петрунько, 2024).

Коучингові програми ефективно працюють і з мотивацією, орієнтованої на позитивне сприйняття помилки. Навчання на помилках має спонукати приймати помилки, наполегливо вивчати отримані з них уроки, і рухатися вперед, взявши на себе відповідальність за їхнє породження. Відтак, помилку слід сприймати як можливість покращити як свої знання і навички (Антонюк, 2022).

Список літератури:

АНТОНЮК, О. (2022). Використання освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та посилення академічної мотивації студентів під час війни: теоретичний аспект. *Український педагогічний журнал,* (3), 44-54. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-44-54.

ПЕТРУНЬКО, О. (2024). Коучинг як метод розвитку професійних компетенцій менеджерів в умовах гейміфікації бізнесу. *Вчені записки Університету «КРОК», 4* (76), 306-312. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-76-306-312.

ЧЕРНЯКОВА, О., ГРИШКО, О., & ПАЛІЙ, А. (2025). Коучинг і тренінг як інструменти розвитку лідерських якостей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (1), 106-111. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.1.19.

ЦИФРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ АРКУШІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ АСИСТЕНТА ФАРМАЦЕВТА: РЕСУРСОЗБЕРІГАЮЧИЙ ТА ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Ольга Рудакова
Фаховий коледж Національного фармацевтичного університету
Харків, Україна

Цифровізація фахової підготовки асистента фармацевта є невід'ємною частиною стратегії сталого розвитку, оскільки вона забезпечує якісну та доступну освіту за одночасного зменшення екологічного навантаження на довкілля. Впровадження інноваційних технологій дозволяє створити гнучку систему підготовки кадрів для галузі охорони здоров'я, яка здатна адаптуватися до глобальних викликів, зберігаючи при цьому ресурси та забезпечуючи високу якість фармацевтичної допомоги.

Сучасна модель підготовки асистента фармацевта базується на тісному взаємозв'язку трьох компонентів: професійно-орієнтованого контенту, методики викладання та цифрових сервісів. Викладання освітнього компоненту фармакогнозія вимагає високої наочності, що традиційно забезпечувалося роботою з гербаріями лікарських рослин та препаратами для поведення мікроскопічного аналізу лікарської рослинної сировини (ЛРС). Проте в умовах цифровізації цей підхід трансформується: інтерактивні робочі аркуші (ІРА) дозволяють поєднати теоретичні знання з динамічними завданнями, забезпечуючи зворотний зв'язок у реальному часі. Згідно з Цілями сталого розвитку ООН (ЦСР 4), впровадження ІРА сприяє реалізації концепції навчання впродовж усього життя, забезпечуючи гнучкість та доступність фахової освіти (*United Nations,* 2015). Важливо підкреслити, що ефективність такої підготовки залежить від втілення багатоаспектного підходу до підвищення педагогічної майстерності викладача, що дозволяє інтегрувати фахові знання у цифрове середовище (Maksymchuk et al., 2021).

Особливої гостроти та практичної значущості цифровізація набуває в умовах воєнного стану. Досвід, отриманий педагогами під час пандемії COVID-19, став фундаментом для швидкої адаптації освітнього процесу до безпекових викликів війни та відсутність фізичного доступу здобувачів освіти до навчальних лабораторій, що

унеможливило традиційну роботу з натуральними об’єктами ЛРС (Kryzhanovska et al., 2023). Впровадження дистанційного навчання дозволяє зберегти зв’язок закладів освіти зі студентами та продовжувати надання якісних освітніх послуг навіть за умов вимушеної ізоляції (Silenko, & Kruk, 2022). У Фаховому коледжі Національного фармацевтичного університету освітній процес із використанням платформи Zoom у поєднанні з ІРА дозволяє ефективно адаптувати освітній процес до потреб здобувачів освіти, зберігаючи високу залученість та мотивацію навіть у складних умовах воєнного часу.

Крім того, перехід на використання ІРА замість традиційних друкованих матеріалів є прямим внеском у реалізацію концепції paperless (безпаперових технологій). Оцифрування навчальних матеріалів дозволяє суттєво економити природні ресурси, а використання цифрових баз даних, які легко оновлюються відповідно до Державної Фармакопеї України (ДФУ), гарантує актуальність знань майбутніх фахівців фармації, що є критичним для системи охорони здоров’я. Для успішної реалізації таких систем необхідне створення динамічного електронного навчального середовища, яке забезпечує доступ до матеріалів у режимі «24 на 7» та автоматизує процес перевірки знань (Tryus et al., 2012).

Цифрові сервіси роблять освіту інклюзивною, дозволяючи здобувачам навчатися дистанційно та у власному темпі. Це критично важливо для забезпечення рівних можливостей доступу до професійної освіти для різних верств населення. Асистент фармацевта, який володіє цифровими навичками, є більш конкурентоспроможним на ринку праці, особливо в умовах впровадження електронних рецептів та автоматизованих систем обліку. Така адаптивність фахівця сприяє економічній стабільності галузі та держави в цілому.

Наукова новизна дослідження полягає у порівняльному аналізі функціональних можливостей онлайн-платформ, з точки зору їх методичного потенціалу у фармацевтичній освіті. Проаналізовані сервіси для створення ІРА відповідають вимогам національної безпеки та академічної етики і дозволяють реалізувати міждисциплінарний підхід.

Wizer.me це мультимедійний конструктор, ідеальний для ідентифікації ЛРС через функцію «Label Image» (маркування анатомо-діагностичних ознак).

PlayPosit перетворює пасивний перегляд навчального відео на активне навчання через вбудовані «Bulbs» (точки взаємодії), що дозволяє контролювати засвоєння технологічних процесів (заготівля, сушіння ЛРС) безпосередньо під час перегляду.

Formative забезпечує моніторинг роботи групи в режимі реального часу; функція «Show Your Work» дозволяє здобувачам освіти малювати діагностичні мікроскопічні ознаки ЛРС безпосередньо в інтерфейсі сервісу.

LiveWorksheets є оптимальним сервісом для оцифрування наявних друкованих методичних інструкцій до практичних занять завдяки простоті трансформації PDF/JPG файлів у інтерактивні завдання типу «Drag-and-drop».

Classkick орієнтований на процес навчання та взаємодопомогу (функція «піднятої руки»), дозволяє викладачу залишати аудіокоментарі до робіт студентів.

Впровадження ІРА, при викладані освітнього компоненту фармакогнозія на прикладі теми «Лікарські рослии та лікарська рослинна сировина, що містять ефірні олії», демонструє можливість детального опрацювання морфологічних, анатомічних, фітохімічних аспектів фармакогностичного аналізу та формує у здобувачів навички критичного мислення і самостійності.

На основі аналізу фахового контенту, для використання під час практичного заняття із зазначеної теми, пропонуємо наступні методичні рішення:

Вправа 1. Макроскопічний аналіз та ідентифікація ЛРС (сервіс Wizer.me). Завдання спрямоване на формування навичок розпізнавання ЛРС за діагностичними зовнішніми ознаками морфологічної будови. В інтерфейсі ІРА розміщується фотогербарій м’яти перцевої (Mentha piperita). Через інструмент «Label Image» викладач встановлює маркери для характерних морфологічних ознаках ЛРС: загострена верхівка, серцеподібна основа, нерівномірно-пилчастий край листка. Здобувач освіти має із запропонованого спадаючого переліку термінів обрати правильні назви для кожного маркера. Це дозволяє імітувати роботу з гербарієм лікарської рослини або висушеною сировиною, розвиває візуальну пам’ять та знання фармацевтичної термінології, що є основою якісної підготовки асистента фармацевта.

Вправа 2. Контроль технологічних етапів одержання ефірних олій (сервіс PlayPosit). Студентам пропонується відеоматеріал, що демонструє процес промислової перегонки ефірної олії водяною парою. На критичних етапах (наприклад, подача пари, конденсація, розділення в приймачі) відео автоматично зупиняється. З’являється інтерактивне вікно з запитанням: «Чому необхідно контролювати температуру пари на даному етапі?». Поки студент не обере правильну відповідь або не впише розгорнуте пояснення, подальший перегляд неможливий. Такий підхід забезпечує глибоке розуміння фізико-хімічних процесів, а викладач отримує статистику відповідей кожного студента, що дозволяє виявити прогалини у знаннях у реальному часі.

Вправа 3. Мікроскопічний аналіз та фітохімічна ідентифікація (сервіс Formative). Використовуючи функцію «Show Your Work», студенти отримують фотографію мікропрепарату листка шавлії з поверхні. Завдання полягає у тому, щоб за допомогою графічного інструментарію сервісу власноруч позначити ефірно-олійні залозки, що є діагностичною ознакою сировини, та підписати їх. Крім того, у цьому ж інтерактивному аркуші реалізовано завдання на встановлення відповідності між хімічною структурою основних компонентів олії (цинеол, ментол, тимол) та їх фармакологічною дією. Укладені таким чином завдання сприяють розвитку аналітичних здібностей, причинно-наслідкових зав'язків та концентрації уваги майбутнього фармацевтичного працівника.

Впровадження описаних цифрових інструментів сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця фармації, здатного до швидкої адаптації в умовах цифровізації охорони здоров'я. Відмова від паперових носіїв на користь IPA не лише підвищує наочність навчання, а й є вагомим внеском у реалізацію стратегії сталого розвитку через екологічність та ресурсозбереження.

Сучасна підготовка кадрів для системи охорони здоров'я базується на синергії фахового контенту, методики викладання та функціональних можливостей цифрових сервісів. Ефективна підготовка асистента фармацевта в умовах воєнного стану стає неможливою без повної інтеграції цих знань, що дозволяє формувати ключові професійні компетенції навіть під час змішаного навчання у дистанційному форматі.

Список літератури:

KRYZHANOVSKA, T. I., KRUS, O. P., SAVCHENKO, N. S., RUDAKOVA, O. V., & TOKUIEVA, N. V. (2023). Porivniannia dystantsiinykh form navchannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy pid chas COVID-19 ta voiennoho stanu [Comparison of distance learning in higher education institutions of Ukraine during COVID-19 and martial law]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii, (11),* 528-538. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-11(25)-528-538.

MAKSYMCHUK, I. A., VOSHCHEVSKA, O. V., SAHACH, O. M., VYSOCHAN, L. M., STEPANENKO, L. M., & MATVIIENKO, O. V. (2021). Systema vtilennia bahatoaspektnoho pidkhodu v pidvyshchenni pedahohichnoi maisternosti [The system of implementing a multidimensional approach to improving pedagogical skills]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni*

M. P. Drahomanova. Seriia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury, (1), 47-55.

SILENKO, A. O., & KRUK, N. V. (2022). Dystantsiina osvita: alternatyva chy dodatkovi mozhlyvosti tradytsiinoi osvity? [Distance education: An alternative or additional opportunity for traditional education?]. *Aktualni problemy polityky, (69)*, 94-100. https://doi.org/10.32837/app.v0i69.1308.

TRYUS, YU. V., HERASYMENKO, I. V., & FRANCHUK, V. M. (2012). *Systema elektronnoho navchannia VNZ na bazi MOODLE: Metodychnyi posibnyk*. Cherkasy.

United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981.

BLENDED LEARNING ЯК НОРМА: НОВА ПАРАДИГМА ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Олеся Стойка
Ужгородський національний університет
Ужгород, Україна

Цифрова трансформація освіти є одним із ключових пріоритетів розвитку сучасних освітніх систем у глобальному вимірі. Події останніх років, зокрема пандемія COVID-19, воєнні конфлікти та масштабна цифровізація суспільства, актуалізували необхідність швидкого переходу до дистанційних форматів навчання. Так званий «екстрений онлайн» став вимушеною реакцією на кризові обставини, однак водночас виявив низку системних проблем, пов’язаних із фрагментарністю цифрових рішень, нерівним доступом до ресурсів та недостатньою готовністю педагогів і здобувачів освіти до повноцінного цифрового навчання (*European Commission*, 2020).

У цьому контексті особливої актуальності набуває перехід від тимчасових дистанційних практик до системної цифрової освітньої екосистеми. Така екосистема передбачає інтеграцію цифрових технологій у всі складники освітнього процесу – від планування та реалізації навчальних програм до оцінювання результатів навчання й

управління освітніми закладами. Згідно з аналітичними звітами OECD, цифрова трансформація освіти має розглядатися не як технічна модернізація, а як глибока педагогічна реформа, що змінює підходи до навчання, викладання та освітньої взаємодії (*OECD*, 2021).

Ключовою моделлю функціонування сучасної цифрової освітньої екосистеми є змішане навчання (blended learning), яке поєднує традиційне очне навчання з онлайн-компонентами. Наукові дослідження засвідчують, що blended learning забезпечує оптимальний баланс між особистісною взаємодією та цифровою гнучкістю, створюючи умови для активного навчання та розвитку автономності здобувачів освіти (Graham, 2013). На відміну від повністю дистанційного навчання, змішаний формат дозволяє зберегти соціальну складову освітнього процесу, що є особливо важливим для формування комунікативних і професійних компетентностей.

Сучасні підходи до визначення blended learning наголошують на його системному характері. Як зазначає S. Hrastinski, змішане навчання не зводиться до механічного поєднання онлайн- та офлайн-занять, а передбачає педагогічно обґрунтовану інтеграцію різних форм і методів навчання з урахуванням освітніх цілей та потреб студентів (Hrastinski, 2019). У цьому сенсі blended learning виступає новою парадигмою організації навчального процесу, а не компромісним варіантом між традиційною та дистанційною освітою.

Важливою умовою реалізації змішаного навчання як освітньої норми є функціонування національних цифрових освітніх платформ. Такі платформи забезпечують централізований доступ до навчальних матеріалів, цифрових підручників, інтерактивних ресурсів та інструментів оцінювання. Вони сприяють уніфікації освітніх стандартів, підвищенню прозорості освітнього процесу та забезпеченню рівних можливостей для здобувачів освіти незалежно від їхнього місця проживання (*OECD*, 2021). Крім того, цифрові платформи створюють передумови для накопичення та аналізу освітніх даних, що є важливим ресурсом для ухвалення управлінських рішень.

Суттєвого значення набуває урахування національного та регіонального досвіду цифрової трансформації освіти, зокрема в контексті підготовки педагогічних кадрів. У межах власного дисертаційного дослідження було здійснено порівняльний аналіз тенденцій цифровізації підготовки вчителів у Республіці Польща, Угорщині та Україні, що дало змогу окреслити спільні європейські орієнтири та національні особливості впровадження цифрових освітніх практик (Stoika, 2024). Отримані результати свідчать,

що ефективна цифрова трансформація освіти можлива за умови системної підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах blended learning, активного використання цифрових освітніх платформ та інтеграції інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту, в освітній процес.

Таким чином, blended learning як норма сучасної освіти має розглядатися не лише як технологічне нововведення, а як результат комплексної підготовки педагогічних кадрів, оновлення змісту освітніх програм і формування цифрової культури учасників освітнього процесу, що загалом відповідає європейським тенденціям розвитку освіти (Stoika, 2024; *European Commission*, 2020).

Окремої уваги заслуговує роль цифрових підручників та відкритих освітніх ресурсів у контексті цифрової трансформації освіти. На відміну від традиційних друкованих видань, цифрові навчальні матеріали мають динамічний характер, можуть оперативно оновлюватися та адаптуватися до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Вони також забезпечують інтеграцію мультимедійних елементів, що підвищує наочність та ефективність навчання. Європейський досвід свідчить, що системне впровадження цифрових ресурсів сприяє підвищенню якості освіти та розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу (*European Commission*, 2020).

Значний потенціал у межах Digital Education Reform має використання технологій штучного інтелекту. AI-рішення дедалі активніше застосовуються для персоналізації навчання, адаптивного подання навчального контенту та автоматизованого оцінювання. Згідно з дослідженнями W. Holmes та співавторів, штучний інтелект здатен трансформувати освітній процес, забезпечуючи більш точне врахування індивідуальних освітніх потреб і темпів навчання здобувачів освіти (Holmes et al., 2019).

Водночас міжнародні організації наголошують на необхідності відповідального та етичного використання AI в освіті. Зокрема, UNESCO акцентує увагу на питаннях захисту персональних даних, забезпечення академічної доброчесності та збереження провідної ролі викладача в освітньому процесі (*UNESCO,* 2023). У цьому контексті штучний інтелект має розглядатися не як заміна педагогічної діяльності, а як інструмент її підтримки та підвищення ефективності.

Отже, перехід від «екстреного онлайну» до системної цифрової освітньої екосистеми є складним і багатовимірним процесом, що потребує комплексного підходу. Blended learning як норма сучасної освіти виступає ключовим механізмом реалізації цифрової трансформації, поєднуючи педагогічну доцільність із технологічними інноваціями. Формування цілісної цифрової екосистеми освіти сприятиме підвищенню

якості освітніх послуг, розвитку цифрових компетентностей та забезпеченню сталого розвитку освіти в умовах цифрового суспільства.

Список літератури:

European Commission (2020). Digital education action plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. Publications Office of the European Union.

GRAHAM, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 333-350). Routledge.

HRASTINSKI, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends, 63* (5), 564-569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5.

HOLMES, W., BIALIK, M., & FADEL, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

OECD (2021). Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en.

STOIKA, O. Y. (2024). *Trends in digitalization of teacher education in the Republic of Poland, Hungary, and Ukraine* (Doctoral dissertation, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine).

UNESCO (2023). Guidance on generative AI in education and research.

ОСВІТНІ ЦІЛІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ КРАЇНИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Оксана Субіна
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

Важливою світовою подією початку 2026 року став 56-й Всесвітній економічний форум, що проходив у Давосі 19-23 січня 2026 р. під гаслом «Дух діалогу» (A Spirit of Dialogue) і був присвячений обговоренню таких важливих тем як: співпраця у світі

конфліктів; нові джерела економічного зростання; інвестиції в людський капітал; відповідальне впровадження інновацій (зокрема, штучного інтелекту) та досягнення добробуту в межах екологічних можливостей планети. На форумі впливові західні лідери озвучили низку знакових промов, присвячених закінченню існування світового порядку, що діє за правилами. Визначальним у цьому контексті був виступ прем'єр-міністра Канади Марка Карні, який назвав реалії сьогодення «розривом світового правопорядку», вказавши на початок жорстокої дійсності, де сильні можуть робити те, на що здатні, а слабкі мусять терпіти те, що їм призначено (Carney, 2026). Такі висновки підтверджуються і в Глобальній доповіді про ризики 2026 року (*Global Risks Report,* 2026), де представлені дослідження ризиків в поточній або найближчій перспективі (у 2026 році), короткостроковій та середньостроковій перспективі (до 2028 року) та довгостроковій перспективі (до 2036 року) (*World Economic Forum*, 2026). Згідно з Global Risks Report 2026 глобальні виклики набувають дедалі більш комплексного характеру. Основними соціально-економічними тенденціями сучасності називаються: зниження партнерської довіри, зменшення прозорості та поваги до верховенства права, а також посилення протекціонізму, що загрожує усталеним міжнародним відносинам, торгівлі та інвестиціям і збільшують вірогідність конфліктів. Геоекономічна конфронтація визначена головним ризиком, який найімовірніше спровокує суттєву глобальну кризу у 2026 році (*World Economic Forum,* 2026).

За останні два десятиліття серія фінансових, медичних, енергетичних і геополітичних криз показала ризики надмірної глобальної інтеграції. Водночас, великі держави почали використовувати економічну інтеграцію як зброю, тарифи як важелі впливу, інфраструктури фінансового ринку як засоби тиску, а канали розподілу як вразливі місця, якими можна скористатися на свою користь. В умовах, коли інтеграція стає джерелом чийогось підкорення, вже неможливо говорити про взаємну вигоду через об’єднання. Країнам середньої сили (countries intermediate powers) необхідно розвивати стратегічну автономію в енергетиці, продовольчій сфері, галузі критично важливих корисних копалин, фінансів і логістичних мереж. В своїй промові Марк Карні наголосив, що країни середньої сили (countries intermediate powers) мають потенціал для побудови нового правопорядку, який повинен ґрунтуватися на таких цінностях як повага до прав людини, сталий розвиток, солідарність, суверенітет і територіальна цілісність різних держав. Зазначив, що сила для тих, хто має менший вплив, починається з чесності (Carney, 2026).

В ситуації різкого загострення глобальних протиріч і викликів надзвичайно важливим є дотримання курсу демократичних реформ і вирішення завдань сталого розвитку України. Головна ідея Концепції сталого (збалансованого) розвитку (англ. *sustainable development*), проголошена в 2015 році на Саміті ООН зі сталого розвитку в Нью-Йорку, розкриває прагнення прогресивної спільноти до встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, зокрема їхньої потреби в безпечному і здоровому довкіллі. За визначенням, сформулюваним Бутлін Джоном, «сталий розвиток має задовольняти потреби нинішнього покоління без шкоди для можливостей майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби» (Butlin, 1989). З метою забезпечення національних інтересів України щодо сталого розвитку держави, економіки та громадянського суспільства Указом Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» від 30.09.2019 було постановлено дотримання Цілей сталого розвитку України на період до 2030 року. Відповідно до Указу Президента Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року мають слугувати орієнтирами для розроблення проєктів прогнозних і програмних документів, проєктів нормативно-правових актів з метою забезпечення збалансованості економічного, соціального та екологічного вимірів сталого розвитку України (*Президент України*, 2019).

Згідно із завданнями уряду система професійно-практичної підготовки має інтегрувати вимоги сталого розвитку у процеси відновлення та модернізації країни через поєднання освітніх, практичних та інституційних механізмів, що забезпечують формування компетентностей для інноваційної економіки, забезпечення соціальної справедливості та міжнародної інтеграції. Серед фахових компетентностей майбутнього трудового потенціалу країни, що дозволять практично реалізовувати завдання Сталого розвитку можна назвати:

- *загальні (базові) компетентності:* екологічна культура та ресурсозбереження уміння працювати з технологіями, що мінімізують негативний вплив на довкілля; цифрова грамотність використання сучасних цифрових інструментів для ефективної та інноваційної діяльності; соціальна відповідальність усвідомлення ролі професійної діяльності у розвитку суспільства та громади; правова культура знання трудового законодавства, прав людини, принципів справедливості та прозорості;

- *соціально-емоційні компетентності:* емоційний інтелект здатність до співпраці, емпатії, конструктивного вирішення конфліктів; лідерство та командна робота уміння організовувати колективну діяльність, брати відповідальність за

результат; інклюзивність та гендерна рівність готовність працювати у різноманітних колективах, поважати права та можливості кожного;

- *професійні компетентності:* інноваційність та підприємництво здатність генерувати нові ідеї, створювати стартапи, впроваджувати інновації у виробництво; зелені технології та енергоефективність навички роботи з відновлюваними джерелами енергії, циркулярною економікою, екологічними стандартами; STEM-компетентності інтеграція знань у сфері науки, технологій, інженерії та математики для вирішення сучасних викликів; міжнародна комунікація володіння іноземними мовами та навичками міжкультурної взаємодії для участі у глобальних проектах;

- *стратегічні компетентності:* управління змінами здатність адаптуватися до нових умов, технологій та соціально-економічних викликів; сталий розвиток як стратегічне мислення – інтеграція принципів сталого розвитку у професійні рішення та практики; громадянська активність участь у суспільних ініціативах, волонтерських та соціальних проєктах.

Для формування у системі професійно-практичної підготовки компетентностей, що дозволять втілити Цілі сталого розвитку, важливо застосовувати різноманітні форми та методи навчання, які поєднують теорію з практикою, а також сприяють розвитку особових ціннісних орієнтацій. Щодо *основних форм організації освітнього процесу*, то тут можна назвати: виробничу практика та стажування – безпосереднє залучення здобувачів до підприємств, що впроваджують принципи сталого розвитку; проєктне навчання – виконання групових та індивідуальних проєктів, спрямованих на вирішення реальних соціально-економічних чи екологічних проблем; дуальну освіту – поєднання навчання у закладі та роботи на підприємстві, що дозволяє інтегрувати сучасні технології та стандарти тощо.

Найбільш доречними та ефективними методами формування зазначених компетеностей можуть бути: кейс-метод – аналіз реальних ситуацій, пов’язаних із викликами сталого розвитку (наприклад, енергоефективність, управління відходами); симуляції та рольові ігри – моделювання демократичних процесів, управління ресурсами, прийняття рішень у кризових умовах; метод проєктів – розробка практичних рішень для громади чи підприємства з урахуванням екологічних та соціальних аспектів; проблемно-орієнтоване навчання – пошук рішень для актуальних викликів (зміна клімату, соціальна нерівність, модернізація виробництва); інтерактивні методи – дискусії, дебати, мозкові штурми для розвитку критичного мислення та громадянських компетентностей; STEM та STEAM-підходи – інтеграція науки,

технологій, інженерії, математики та мистецтва для комплексного розвитку; е-навчання та цифрові платформи – використання онлайн-курсів, симуляторів, віртуальних лабораторій; сервіс-лернінг (навчання через служіння громаді) – поєднання освітнього процесу з волонтерською чи соціальною діяльністю.

Таким чином, професійно-практична підготовка має формувати комплекс компетентностей, що поєднують професійні навички, соціальну відповідальність, екологічну культуру та інноваційне мислення. Це забезпечить підготовку фахівців, здатних реалізувати Цілі сталого розвитку у практичній діяльності, зокрема, сприятиме формуванню екологічної, соціальної та правової культури; підготовці фахівців, здатних працювати у зеленій економіці та цифрових індустріях; розвитку лідерських, інноваційних та громадянських компетентностей, необхідних для відновлення та модернізації країни.

Список літератури:

Президент України (2019, 30 вересня). Указ № 722/2019 «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text.

BUTLIN, J. (1989). Our common future. By World commission on environment and development. (London, Oxford University Press, 1987, pp. 383, £5.95). Journal of International Development, 1(2), 284-287.

CARNEY, M. (2026, January 20). Special address by Mark Carney, Prime Minister of Canada. World Economic Forum, Davos 2026. https://surl.lu/zvvosa.

World Economic Forum (2026). *Global risks report 2026*. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2026.pdf.

МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Олена Федюніна
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Сучасні трансформаційні процеси у світовому освітньому просторі зумовлюють необхідність переосмислення змісту й методів навчання відповідно до глобальних викликів XXI століття. Одним із ключових напрямів модернізації освіти виступає освіта для сталого розвитку, спрямована на формування системного мислення, відповідального ставлення до природного та соціального середовища, а також ціннісних орієнтацій, що забезпечують гармонійне співіснування людини і світу.

Концептуальні засади освіти для сталого розвитку визначаються міжнародними програмами та стратегіями Організація Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО та Європейський Союз, у яких наголошується на інтеграції ціннісного виміру в освітній процес, розвитку громадянської відповідальності, міжкультурного діалогу та екологічної свідомості (Локшина, 2023; Внукова, & Сотська, 2023).

У цьому контексті гуманітарні дисципліни, зокрема зарубіжна література, набувають особливого значення, оскільки художній текст виступає універсальним засобом осмислення морально-етичних, соціальних і світоглядних проблем людства (Цятковська, 2024). Саме тому методика навчання зарубіжної літератури має значний потенціал у реалізації ідей сталого розвитку через формування ціннісних орієнтацій, розвиток критичного мислення та інтеркультурної компетентності учнів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та характеристика методичних стратегій інтеграції освіти для сталого розвитку у процес навчання зарубіжної літератури.

Освіта для сталого розвитку розглядається як інтегративна педагогічна парадигма, що передбачає формування цілісного світогляду, заснованого на принципах відповідальності, соціальної справедливості, культурного різноманіття та поваги до людської гідності (Внукова, & Сотська, 2023). Вона орієнтується не лише на передачу

знань, а й на розвиток цінностей, моделей поведінки та компетентностей, необхідних для відповідального прийняття рішень у складному глобалізованому світі.

Зарубіжна література як навчальна дисципліна має виразний аксіологічний потенціал, оскільки художні тексти відображають універсальні моральні дилеми, історичний досвід людства, взаємини людини з природою та суспільством, а також різноманіття культурних традицій (Шпарик, 2024). Через інтерпретацію художніх образів і сюжетів учні засвоюють цінності гуманізму, толерантності, свободи, відповідальності та взаємоповаги.

Отже, інтеграція ідей сталого розвитку у викладання зарубіжної літератури є закономірним напрямом оновлення змісту гуманітарної освіти, що відповідає сучасним освітнім і соціокультурним запитам.

Однією з ключових стратегій реалізації зазначеного підходу є інтерпретація літературних творів крізь призму ціннісних орієнтацій. У цьому випадку художній текст розглядається не лише як об’єкт естетичного чи літературознавчого аналізу, а й як простір морально-філософського осмислення людського досвіду. Аналіз художніх образів, мотивів і конфліктів здійснюється з урахуванням морально-етичних проблем, що порушуються у творі, а також їхнього зв’язку з сучасними соціальними та екологічними викликами (Внукова, & Сотська, 2023). Такий підхід дозволяє розглядати літературні події не ізольовано в історико-культурному контексті, а в ширшій системі актуальних для сучасного суспільства проблем – відповідальності людини за власні вчинки, меж свободи, соціальної нерівності, наслідків насильства, взаємодії людини з довкіллям, цінності людського життя.

Ціннісно орієнтована інтерпретація художнього тексту передбачає активне залучення учнів до процесу смислотворення, коли вони не лише відтворюють зміст прочитаного, а й співвідносять його з власним досвідом, моральними уявленнями та соціальними реаліями. У результаті літературний твір стає підґрунтям для розвитку рефлексивного мислення, формування здатності до морального вибору та усвідомлення складності людських взаємин. Особливого значення набуває аналіз внутрішніх конфліктів персонажів, їхніх мотивацій, ціннісних пріоритетів і наслідків прийнятих рішень, що сприяє розвитку емпатії та розуміння багатовимірності людської поведінки.

Крім того, інтерпретація літератури в аксіологічному вимірі стимулює усвідомлення універсальності багатьох моральних проблем, що повторюються в різних культурних і історичних контекстах. Це допомагає учням зрозуміти взаємозалежність суспільних процесів і сформувати відповідальне ставлення до власної ролі в них.

Важливою складовою такого підходу є також розвиток здатності до критичного аналізу соціальних явищ, представлених у художньому тексті, та їх співвіднесення з реальними процесами сучасності.

Інтеграція літературного матеріалу з актуальними глобальними проблемами – взаєминами людини і природи, соціальною справедливістю, війною і миром, культурною ідентичністю, правами людини – забезпечує міждисциплінарний характер навчання. Художній текст у цьому випадку стає засобом осмислення універсальних проблем людства, що сприяє формуванню системного мислення.

Реалізація освіти для сталого розвитку передбачає активну взаємодію учнів у процесі інтерпретації тексту. Дискусії, дебати, рольові ігри, аналіз моральних дилем стимулюють розвиток критичного мислення, уміння аргументувати власну позицію, поважати альтернативні погляди та брати участь у конструктивному діалозі.

Проєктна робота забезпечує практичну спрямованість навчання та сприяє інтеграції літературознавчих знань з іншими галузями – історією, культурологією, екологією, громадянською освітою (Внукова, & Сотська, 2023; *Міністерство освіти і науки України*, 2023). Участь у дослідницьких проєктах формує відповідальність за результати власної діяльності та розвиває здатність застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях.

Порівняльне вивчення культурних контекстів художніх творів сприяє усвідомленню багатоманітності культурного досвіду людства та формує толерантне ставлення до інших культур. Це відповідає принципам міжкультурного діалогу й взаєморозуміння, що є фундаментальними для сталого розвитку.

Особистісне осмислення прочитаного через есе, щоденники читача, самооцінювання та інші рефлексивні форми роботи сприяє інтеріоризації цінностей і формуванню відповідального світогляду.

Інтеграція освіти для сталого розвитку в навчання зарубіжної літератури забезпечує комплексний освітній ефект, що виявляється у формуванні ціннісно орієнтованої особистості, здатної до критичного мислення, моральної рефлексії та міжкультурної взаємодії. Учні набувають умінь аналізувати соціальні процеси, усвідомлювати взаємозалежність людини і довкілля, приймати відповідальні рішення та діяти відповідно до принципів гуманізму й соціальної справедливості.

Методика навчання зарубіжної літератури має значний потенціал у реалізації освіти для сталого розвитку, оскільки художній текст виступає ефективним засобом формування ціннісних орієнтацій, розвитку моральної свідомості та інтеркультурної

компетентності. Література як форма художнього осмислення дійсності відображає багатоманітність людського досвіду, репрезентує етичні дилеми, соціальні конфлікти, історичні трансформації та моделі взаємодії людини з природним і соціальним середовищем. Завдяки цьому вона створює унікальні умови для формування цілісного світогляду, у межах якого знання, емоційно-ціннісне ставлення та особистісна рефлексія постають взаємопов'язаними компонентами навчального процесу.

Інтеграція аксіологічного, проблемно-тематичного, діалогічного, проєктного та рефлексивного підходів забезпечує цілісність освітнього процесу, оскільки дозволяє поєднати когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний виміри навчання. Аксіологічний підхід орієнтує інтерпретацію художнього тексту на осмислення морально-етичних засад людського існування, сприяючи усвідомленню значущості гуманістичних цінностей, відповідальності за власні рішення та поваги до гідності іншої людини. Проблемно-тематичний підхід забезпечує зв'язок літературного матеріалу з актуальними глобальними викликами – соціальною справедливістю, культурним різноманіттям, екологічною відповідальністю, що сприяє формуванню системного бачення сучасного світу.

Діалогічний характер навчання, заснований на дискусії, інтерпретаційному обміні думками та аргументованому відстоюванні позицій, формує культуру комунікації, відкритість до різних точок зору та здатність до конструктивної взаємодії. Проєктний підхід, своєю чергою, забезпечує практичну спрямованість навчання, сприяє інтеграції знань із різних галузей та розвитку відповідального ставлення до результатів власної діяльності. Рефлексивні практики допомагають учням усвідомити особистісний смисл прочитаного, співвіднести художній досвід із власними ціннісними орієнтирами та сформувати здатність до самостійного морального вибору.

Синергія зазначених підходів створює педагогічні умови для формування особистості, здатної не лише інтерпретувати художній текст, а й осмислювати складність соціальних процесів, прогнозувати наслідки людської діяльності та приймати відповідальні рішення. У цьому контексті навчання зарубіжної літератури набуває не лише культурно-освітньої, а й соціально-виховної функції, спрямованої на формування громадянської свідомості, толерантності, екологічної культури та готовності до міжкультурного діалогу.

Отже, системне поєднання різних методичних підходів у викладанні зарубіжної літератури сприяє підготовці соціально відповідальної особистості, здатної усвідомлювати взаємозалежність людини, суспільства і довкілля та діяти відповідно до

принципів сталого розвитку. Такий освітній результат відповідає сучасним вимогам гуманітарної освіти, орієнтованої на формування не лише освіченої, а й ціннісно зрілої, рефлексивної та відповідальної людини.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням конкретних моделей інтеграції ідей сталого розвитку у зміст шкільних курсів зарубіжної літератури, а також з емпіричним аналізом ефективності відповідних методичних практик. Насамперед актуальним є створення цілісних методичних моделей, що передбачатимуть системне поєднання змістового, процесуального та результативного компонентів навчання. Такі моделі мають визначати принципи добору художніх текстів, способи їх аксіологічної інтерпретації, форми організації навчальної діяльності учнів, а також критерії оцінювання сформованості ціннісних орієнтацій і компетентностей, пов'язаних зі сталим розвитком.

Важливим напрямом досліджень є розроблення тематичних і методичних ліній інтеграції ідей сталого розвитку у різні вікові етапи вивчення зарубіжної літератури. Це передбачає визначення педагогічно доцільних способів адаптації змісту навчання до вікових особливостей учнів, а також забезпечення наступності у формуванні ціннісних установок, моральної рефлексії та інтеркультурної компетентності. Особливої уваги потребує створення навчально-методичних матеріалів, що поєднуватимуть літературознавчий аналіз із проблематикою глобальних викликів сучасності – екологічної відповідальності, соціальної справедливості, міжкультурного діалогу, прав людини.

Не менш перспективним є емпіричне вивчення результативності впровадження відповідних методичних стратегій у реальному освітньому процесі. Йдеться про проведення педагогічних експериментів, моніторингових досліджень, порівняльного аналізу навчальних досягнень і ціннісних орієнтацій учнів, які навчаються за традиційними та інноваційними моделями викладання літератури. Такі дослідження дозволять не лише оцінити ефективність конкретних методичних підходів, а й виявити педагогічні умови, що сприяють найрезультативнішому формуванню світоглядних і поведінкових установок, зорієнтованих на принципи сталого розвитку.

Окремим напрямом наукового пошуку може стати вивчення можливостей міждисциплінарної інтеграції зарубіжної літератури з іншими освітніми галузями – громадянською освітою, історією, екологією, культурологією. Це дозволить обґрунтувати моделі комплексного формування компетентностей сталого розвитку, що реалізуються через взаємодію різних навчальних предметів.

Крім того, перспективним є дослідження підготовки майбутніх учителів до реалізації освіти для сталого розвитку засобами літератури. Йдеться про визначення професійних компетентностей педагога, здатного працювати в ціннісно орієнтованій освітній парадигмі, а також про розроблення відповідних програм професійної підготовки й підвищення кваліфікації.

Отже, подальші наукові розвідки мають бути спрямовані як на теоретичне моделювання інтеграції ідей сталого розвитку у літературну освіту, так і на практичну перевірку ефективності запропонованих методичних рішень. Це сприятиме створенню науково обґрунтованої системи викладання зарубіжної літератури, здатної забезпечити формування ціннісно зрілої особистості, готової до відповідальної участі в суспільному житті та вирішенні глобальних викликів сучасності.

Список літератури:

ВНУКОВА, Н., & СОТСЬКА, Г. (2023). Трансформація освіти для досягнення цілей сталого розвитку – 2030: Нова педагогічна парадигма. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», 1* (7), 7-21. https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.7-21.

ЛОКШИНА, О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021-2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал,* (4), 5-17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17.

Міністерство освіти і науки України (2023). Дорожня карта використання науки, технологій та інновацій для досягнення цілей сталого розвитку.

ЦЯТКОВСЬКА, А. М. (2024). Роль вищої освіти у відновленні України: Стратегії розбудови миру та сталого розвитку. *Вища освіта,* (6), 126-140.

ШПАРИК, О. (2024). Інтеграція освітніх систем у європейському освітньому просторі: тенденції та виклики. *Український педагогічний журнал,* (3), 41-51. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-41-51.

ІНКЛЮЗІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Олена Шершньова
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Проблематика інклюзивної освіти, професійної підготовки педагогічних кадрів та імплементації принципів сталого розвитку посідає провідне місце у сучасному науковому дискурсі вітчизняних і зарубіжних дослідників. Інклюзивна парадигма освіти осмислюється як дієвий інструмент соціальної інтеграції, забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів і реалізації базових прав людини. Водночас освіта для сталого розвитку інтерпретується як цілісний, безперервний процес формування екологічної свідомості, соціальної відповідальності, економічної культури та готовності до прийняття рішень на засадах збалансованості й довготривалої перспективи.

У сучасних умовах реформування національної освітньої системи особливого значення набуває інтеграція принципів інклюзії в усі ланки освіти, зокрема в початкову школу як фундаментальний етап становлення особистості. Саме в молодшому шкільному віці формуються базові цінності, світоглядні орієнтири, соціальні настанови та моделі міжособистісної взаємодії. Початкова освіта створює передумови для розвитку культури різноманітності, толерантності, взаємоповаги й соціальної відповідальності, що корелює із соціальним виміром сталого розвитку.

Інклюзія поступово трансформується з вузькоспеціалізованого напряму спеціальної педагогіки у загальноосвітню стратегію, спрямовану на підтримку різноманітності учнівського контингенту, усунення бар’єрів у навчанні та створення безпечного, підтримувального освітнього середовища. У цьому контексті інклюзивна освіта розглядається не лише як форма організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, а як концептуальна основа розвитку демократичного, гуманістично орієнтованого суспільства.

Трансформаційні процеси в освітньому просторі відбуваються у межах реалізації глобальних орієнтирів, визначених Організація Об'єднаних Націй, зокрема Цілі сталого розвитку 4 – забезпечення якісної, інклюзивної та справедливої освіти для всіх . Зазначена мета передбачає гарантування рівного доступу до освітніх послуг, підвищення їх якості, усунення дискримінаційних практик та розширення можливостей для навчання впродовж життя. У цьому аспекті інклюзія постає ключовим механізмом реалізації принципів доступності, рівності та соціальної справедливості.

Сталий розвиток освіти охоплює такі системоутворювальні характеристики, як доступність, якість, безперервність, варіативність та соціальна спрямованість. Інклюзивний підхід забезпечує подолання соціального виключення, зменшення освітньої нерівності та формування середовища, у якому кожен здобувач освіти має можливість реалізувати власний потенціал. Відтак інклюзивна освіта сприяє зміцненню соціальної згуртованості, розвитку емпатії, партнерства й відповідального громадянства.

Сучасні підходи до соціалізації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами безпосередньо пов'язані з оновленням концептуальних засад української освіти. Перехід від державоцентристської до гуманістичної, особистісно орієнтованої моделі передбачає пріоритетність дитиноцентризму, визнання унікальності кожної особистості та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії. Рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, визначається одним із ключових пріоритетів державної освітньої політики.

Актуалізація інклюзивної освіти зумовлена потребою залучення всіх дітей шкільного віку до освітнього процесу без винятку. Концептуальні засади її розвитку передбачають створення універсального дизайну освітнього середовища, забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу, упровадження індивідуалізованих програм навчання та тісну взаємодію між педагогами, батьками й фахівцями супроводу. Реалізація інклюзивної моделі навчання в Україні об'єктивно вимагає модернізації системи професійної підготовки педагогічних кадрів.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває міждисциплінарна підготовка майбутніх учителів, що інтегрує знання з педагогіки, психології, спеціальної освіти, соціальної роботи та основ сталого розвитку. Формування інклюзивної компетентності педагога передбачає розвиток його професійної рефлексії, емпатії, готовності до командної взаємодії, здатності адаптувати освітній процес відповідно до індивідуальних потреб учнів (Колупаєва, 2011). Отже, підготовка фахівців до роботи в

інклюзивному освітньому середовищі виступає стратегічною умовою забезпечення сталого розвитку освіти та підвищення її соціальної ефективності.

Результативність функціонування інклюзивного освітнього середовища значною мірою зумовлюється рівнем професійної компетентності педагога, його здатністю конструювати освітній процес з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожного учня та трансформувати різноманітність у чинник розвитку ключових компетентностей. У початковій школі інклюзивний підхід реалізується через створення психологічно безпечного й підтримувального середовища, адаптацію та модифікацію освітніх програм, застосування диференційованих і індивідуалізованих методик навчання, а також налагодження партнерської взаємодії з батьками та фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Як перший системний рівень загальної середньої освіти, початкова школа відіграє визначальну роль у формуванні особистості дитини, розвитку її соціальних навичок і ціннісних орієнтацій.

У цьому контексті особливої значущості набуває якісна професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, покликаних забезпечувати не лише академічну інтеграцію, а й повноцінне соціальне включення дітей з особливими освітніми потребами в учнівський колектив. Йдеться про формування атмосфери взаємопідтримки, прийняття, толерантності та педагогічного партнерства. Реалізація інклюзії як стратегічного напряму сталого розвитку освіти передбачає формування у майбутніх педагогів комплексу взаємопов’язаних компетентностей, зокрема інклюзивно-педагогічної, соціально-громадянської, комунікативної, емоційно-етичної, рефлексивної та проєктувальної (Міхайлова, 2021).

Актуалізується проблема міждисциплінарної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі як складника стратегії сталого розвитку. Специфіка роботи вчителя початкової школи передбачає організацію багатовимірного навчання, пов’язаного з реальними життєвими ситуаціями. Міждисциплінарний підхід забезпечує усвідомлення учнями взаємозв’язків між навчальними предметами, сприяє глибшому розумінню змісту освіти та розвитку критичного мислення.

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі оволодівають уміннями встановлювати міжпредметні зв’язки, адаптувати навчальний матеріал до вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, проєктувати інтегровані освітні ситуації, застосовувати міждисциплінарні підходи до оцінювання результатів навчання. Важливого значення набуває інтеграція змісту різних освітніх галузей (наприклад,

поєднання математики з мовно-літературною або природничою освітньою галуззю), створення навчальних проєктів, що охоплюють кілька предметних сфер, організація діяльності учнів з урахуванням міжпредметної перспективи та стимулювання їх до дослідницької й самостійної роботи.

Міждисциплінарність сприяє цілісному баченню дитини, урахуванню її освітніх, соціальних і психоемоційних потреб. Вона передбачає інтеграцію педагогічного, психологічного, соціального й етичного компонентів у структурі професійної освіти студентів (Таранченко, 2019) У структурі професійної готовності майбутніх учителів до діяльності в інклюзивному середовищі доцільно виокремлювати мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти, що забезпечують комплексність та системність їхньої підготовки.

Сучасні здобувачі вищої освіти дедалі активніше долучаються до проблематики інклюзії, що зумовлено зростанням суспільної уваги до питань різноманітності та рівності. У закладах вищої освіти навчаються також студенти з особливими освітніми потребами, які демонструють високі результати навчальної, наукової та соціальної діяльності. Це актуалізує необхідність системної інтеграції інклюзивної складової в освітні програми педагогічних спеціальностей.

Підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі потребує міжгалузевої інтеграції знань з педагогіки (методики диференційованого навчання, індивідуальні освітні траєкторії), психології (вікова та спеціальна психологія, особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами), соціальної педагогіки (процеси соціалізації та взаємодії в громаді), корекційної педагогіки та логопедії, етики й правознавства (права дитини, освітнє законодавство), а також екологічної освіти як складника освіти для сталого розвитку (Міхайлова, 2021).

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується посиленням уваги до проблем соціальної рівності, екологічної відповідальності та гуманізації освітнього простору. У межах реалізації Порядку денного сталого розвитку до 2030 року, ухваленого Організація Об'єднаних Націй, пріоритетного значення набуває забезпечення якісної та інклюзивної освіти для всіх. Освіта розглядається як ключовий ресурс формування людського капіталу, зміцнення соціальної згуртованості та утвердження демократичних цінностей.

Інклюзія виступає стратегічним напрямом забезпечення сталого розвитку освіти, оскільки спрямована на утвердження рівних можливостей, соціальної справедливості та

культури різноманітності. Початкова школа є базовим середовищем реалізації інклюзивної політики та формування ціннісних орієнтирів сталого розвитку.

Отже, міждисциплінарний вимір підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації інклюзивної моделі освіти потребує подальшого наукового обґрунтування. Перспективними напрямами досліджень є розроблення структурно-функціональних моделей інтеграції освіти для сталого розвитку в систему професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей та визначення критеріїв сформованості їхньої інклюзивної компетентності.

Список літератури:

КОЛУПАЄВА, А. А., & САВЧУК, Л. О. (2011). *Діти з особливими потребами та організація їх навчання*: наук.-метод. посіб. Вид. доп. та перероб. Видавнича група «АТОПОЛ».

МІХАЙЛОВА, Н. В. (2021). *Інклюзивна освіта: основи адаптації навчального контенту*: навч. посіб. Світ.

ООН (2006). Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : міжнародний документ від 13. 12. 2006 р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 28. 04. 2025).

Основи інклюзивної освіти – методичний посібник МОН України / НАПН України (2018) – базове українське джерело з теорії інклюзії.

Розпорядження Кабінету Міністрів України (2016). Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14. 12. 2016 № 988-р. https://zakon.rada.gov.ua.

ТАРАНЧЕНКО, О. М. (2019). *Інклюзивна освіта: теорія і практика*: навчально-методичний посібник. Атіка.

ЕКОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Ігор Шустик
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

У зв'язку з провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем нагальним стає їх модернізація на засадах інноваційного підходу, суть якого полягає в тому, що важливим чинником успішності особистості визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення, що, в свою чергу, включає і професійну діяльність медичної сфери. Така інноваційна діяльність спрямовується на осучаснення освітнього процесу, зокрема медичних фахових коледжів, упровадження нових форм та методів у традиційний педагогічний процес, що передбачає у результаті найвищий рівень професійної підготовки, зокрема медичних сестер (Доброскок та ін., 2018). Отже, знання повинні мати випереджальний характер, адже студенти стають у перспективі творцями сучасної медичної науки.

Сьогодні освітня медична парадигма принципово нова, стратегія її реформування спрямовуються на пошук інноваційних підходів щодо науково обґрунтованого й послідовного організаційно-педагогічного забезпечення її розвитку, який також охоплює аспект сталості. Одним із шляхів розв'язання таких завдань є послідовне запровадження новітніх технологій в організації навчання здобувачів у закладах фахової передвищої освіти медичної галузі, активне залучення майбутніх медсестер до всіх форм, методів навчальної та позанавчальної роботи, формування їхньої готовності до екоорієнтованості у майбутній професійній діяльності.

Сучасний ринок праці розглядає медичних сестер як персонал, здатний проводити і організовувати роботу в лікувально-профілактичних установах. Відтак, медична сестра, згідно з очікуваннями роботодавців, характеризується як особистість, що володіє ініціативою, самостійністю в прийнятті рішень (Сірак, 2017). Суть сестринської справи базується на основі професійної діяльності медсестри, її спілкуванні з пацієнтом. Основними принципами професійної діяльності при цьому є: повага до

життя, гідності, прав людини; спілкування з пацієнтом, що є провідною нормою поведінки і засібом самоврядування в професійній діяльності медсестри. Слід зазначити, що рівень кваліфікаційних характеристик і рівень професійної діяльності вимагає від випускників медичних фахових коледжів поглиблених професійних і дослідницьких знань і умінь у майбутній професії медсестри, сформованості відповідних компетентностей, необхідних для вирішення медико-соціальних завдань населення в професійній сфері, зокрема екологічного напряму.

Підготувати такого фахівця, який володіє екологічної компетентністю, можливо лише в умовах освітнього процесу, де провідним мотивом пізнавальної діяльності є екологічно спрямоване професійно-особистісне самовизначення та саморозвиток студента (Чорнобрива, & Чорнобрива, 2021). Різноманітність видів освітньої діяльності (екоорієнтовані дидактичні матеріали, виконання науково-дослідних робіт екологічного спрямування, участь у засіданнях проблемних груп, науково-практичних конференціях та ін.) дає змогу сформувати у здобувачів освіти внутрішню мотивацію до екологічно спрямованої професійної діяльності (Ястремська, 2017).

Методика такої діяльності базується на наукових принципах цілепокладання, інтегративності, співпраці, що випереджає усвідомлення перспективи взаємодій природи, екологічної самореалізації, тісно пов'язаний із змістом освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Сестринська справа» фахової передвищої освіти, відображаючи особливості взаємодій через інноваційні технології навчання. Створення відповідних умов для формування екологічного світогляду майбутніх медичних сестер відбувається у навчальній та позанавчальній діяльності, наприклад при вивченні дисциплін «Основи медичної біології з генетикою», «Медична хімія», «Основи медичної допомоги в умовах воєнного часу та надзвичайних ситуаціях», «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» та інших, або вибіркової дисципліни «Основи екології та профілактичної медицини» із застосуванням мультимедіа, лекційних та практичних занять у змішаному форматі тощо.

Процес формування екологічної компетентності вибудовується методологічно, базуючись на лекційному та практичному матеріалі. Лекції чітко структуровані відповідно до методології подання матеріалу. Кожна теоретична тема забезпечується практичним заняттям, в основі якого – лабораторна робота з екологічною спрямованістю.

Як бачимо, екологічно спрямована робота медсестер передбачає впровадження принципів сталого розвитку в охороні здоров'я: сортування медичних відходів,

економне використання ресурсів (води, електроенергії), зменшення використання одноразових матеріалів та підвищення власної екологічної свідомості. Це спрямовано на створення безпечного середовища, запобігання хворобам і зменшення негативного впливу медицини на екологію та здоров'я людей. Професійна діяльність фахівців сестринської справи полягає в збереженні і забезпеченні здоров'я населення, покращенні якості їхнього життя шляхом надання кваліфікованої сестринської допомоги, проведення профілактичної роботи з населенням, забезпечення організації роботи сестринського персоналу. Об'єктами професійної діяльності фахівців сестринської справи є пацієнт і його оточення, населення.

При цьому основними аспектами екологічності в роботі медсестер є: правильна утилізація відходів (сортування медичних відходів (інфікованих, гострих, пластику) для зниження забруднення); ресурсозбереження (використання енергозберігаючих ламп, вимикання обладнання, економія води); відмова від зайвого одноразового (зокрема заміна одноразових матеріалів багаторазовими, де це дозволяють санітарні норми); просвітницька діяльність: (формування екологічної культури серед пацієнтів та колег).

Ці заходи є частиною етичного кодексу медсестри, спрямованого на збереження здоров'я пацієнтів та навколишнього середовища.

Отже, вдосконалення екологічно спрямованої професійної підготовки майбутніх медичних сестер надасть змогу забезпечити якість освітньої діяльності та вплине на підвищення рівня професійних обов'язків, що є беззаперечною можливістю покращити якість надання медичної допомоги, вдосконалення практичної підготовки медичних кадрів для підвищення рівня сформованості екологічної компетентності як елемента системи забезпечення продуктивної освітньої діяльності медичного фахового коледжу.

Список літератури:

ДОБРОСКОК, І., ЯСТРЕМСЬКА, С., & ДОБРОСКОК, С. (2018). Особливості професійної підготовки майбутніх магістрів медсестринства в Україні. Професійна освіта: методологія, теорія та технології, 7, 104-122.

СІРАК, І. П. (2017). Методика підготовки майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, 259*, 227-235.

ЧОРНОБРИВА, Н. В., & ЧОРНОБРИВА, Л. В. (2021). Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер в освітньому процесі фахової підготовки медичного коледжу. *Young Scientist, 5* (93), 81-84. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-5-93-16.

ЯСТРЕМСЬКА, С. О. (2017). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи засобами дистанційного навчання у вищих медичних навчальних закладах: монографія. Укрмедкнига.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Олена Юрєва
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

У сучасних умовах глобальної цифровізації емоційний інтелект (EI) стає фундаментом для сталого розвитку особистості. Швидка зміна технологічних парадигм вимагає від людини не лише технічних навичок, а й здатності до адаптації, управління стресом та ефективної міжособистісної взаємодії. Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) сьогодні перестають бути просто середовищем передачі даних, перетворюючись на активний інструмент психологічного розвитку.

Інтеграція ІКТ в освітній процес дозволяє персоналізувати розвиток емоційної сфери. Завдяки використанню алгоритмів штучного інтелекту стає можливим створення індивідуальних траєкторій навчання, які враховують поточний психоемоційний стан студента. Це забезпечує більш глибоке засвоєння матеріалу та сприяє формуванню внутрішньої стійкості особистості (Zhang et al., 2025).

Важливим аспектом є застосування імерсивних технологій, таких як віртуальна (VR) та доповнена (AR) реальність. Вони створюють безпечне середовище для моделювання складних соціальних ситуацій, де особистість може відпрацьовувати

навички розпізнавання емоцій та емпатії. Такі симуляції дозволяють переносити отриманий емоційний досвід у реальне життя, значно підвищуючи рівень соціальної компетентності (Литвинова, 2025).

Використання імерсивних інструментів в освіті забезпечує ефект присутності, що є важливим для розвитку афективного компонента особистості. Це дозволяє учням та студентам не просто отримувати знання про емоції, а безпосередньо проживати їх у змодельованих сценаріях. Такий підхід робить розвиток емоційного інтелекту більш динамічним та практико-орієнтованим (Литвинова, 2025; Zuzeviciute et al., 2025).

Окремої уваги заслуговує концепція «цифрового емоційного інтелекту». У професійному середовищі він розглядається як головна управлінська компетенція, що дозволяє керівникам та фахівцям ефективно комунікувати у віртуальних командах. Вміння зчитувати емоційний фон через цифрові канали зв’язку стає передумовою успішного лідерства та стратегічного планування (Юрченко, 2025).

Емоційний штучний інтелект (Emotional AI) відкриває нові горизонти для моніторингу групової динаміки. Системи аналізу обличчя та голосу дозволяють викладачам та тренерам отримувати зворотний зв’язок щодо залученості аудиторії. Це дає змогу оперативно корегувати навчальний процес, запобігаючи вигоранню та втраті мотивації учасників (Zhang et al., 2025).

Впровадження гейміфікації на базі ІКТ також демонструє високу ефективність у тренуванні м’яких навичок (soft skills). Ігрові механіки стимулюють здорову конкуренцію та кооперацію, що сприяє розвитку здатності до управління емоціями в стресових ситуаціях. Проєкти, засновані на гейміфікованих платформах, доводять, що залученість через гру полегшує трансформацію особистості (Zuzeviciute et al., 2025).

Сучасні ІКТ-рішення дозволяють поєднувати когнітивний розвиток з емоційним підкріпленням. Використання спеціалізованих платформ для розвитку суб'єктності студента створює умови, за яких він стає активним учасником власного психологічного зростання. Це відповідає принципам людиноцентричності та гуманізації освіти в епоху цифрових трансформацій (Zuzeviciute et al., 2025; Литвинова, 2025).

Отже, системне використання ІКТ є необхідною умовою для розвитку емоційного інтелекту особистості в умовах сучасних викликів. Це створює надійне підґрунтя для формування гармонійної людини, здатної не лише до ефективної роботи з технологіями, а й до збереження людяності та емпатії у цифровому суспільстві. Подальші дослідження у цьому напрямі є запорукою забезпечення сталого розвитку науки та освіти (Юрченко, 2025; Zhang et al., 2025).

Список літератури:

ЛИТВИНОВА, С. Г. (2025). Технологія використання імерсивних технологій для формування емоційного інтелекту учнів. *Інформаційні технології і засоби навчання, 3* (107), 135-152.

ЮРЧЕНКО, Г. (2025). Цифровий емоційний інтелект як управлінська компетенція. *Економіка та суспільство, 78*. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-78-132.

ZHANG, H., LIU, Y., JIANG, M., CHEN, J., & WANG, M. (2025). Emotional artificial intelligence in education: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 37* (4), 106. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10086-4.

ZUZEVICIUTE, V., JATAUTAITE, D., BUTRIME BUTRIME, E., & VELICKA, V. (2025). Enhancing emotional intelligence in students via ICT and gamification: Insights from the Pol-Com Project. *E-methodology, 12* (12), 147-160.

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наталія Якоб

Комунальний заклад дошкільної освіти «Пролісок»

Арбузинка, Україна

В умовах сучасного освітнього середовища, яке орієнтоване на індивідуалізацію навчального процесу, питання самооцінки дітей дошкільного віку набирає особливої актуальності. Спираючись на Базовий компонент дошкільної освіти, система дошкільної освіти України повинна забезпечити всебічний розвиток дитини, а саме, формувати адекватну самооцінку що є основою для її здорового психічного розвитку та соціальної адаптації.

Самооцінка – найскладніший компонент самосвідомості. У дошкільника вона розвивається на основі знань і думок про себе. У процесі спілкування дошкільник отримує від оточуючих значну кількість регульованих впливів, а саме: оцінок, зауважень, схвалень. Так у дитини з’являється інформація про те, що їй вдалося краще, що викликало схвалення, або що робити не варто.

Вступаючи в дошкільний вік, дитина починає усвідомлювати факт свого існування. Розвиток справжньої самооцінки починається з реалістичних оцінок дітьми своїх умінь, результатів своєї діяльності і конкретних знань. Дошкільнята схильні переоцінювати себе, на що їх направляють переважно позитивні оцінки оточуючих їх дорослих. Старші дошкільники можуть вірно усвідомлювати свої переваги і недоліки, враховуючи при цьому ставлення до них з боку оточуючих. До кінця дошкільного віку співвідношення емоційного і когнітивного компонентів кілька гармонізується.

Особистість дитини починає формуватися саме у молодшому дошкільному віці. цей процес тісно пов’язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими. Важливим новоутворенням цього періоду є довільна поведінка, яку можна визначити як поведінку, яка опосередкована нормами та правилами. Дитина починає опановувати і керувати своєю поведінкою, порівнюючи її з тим образом, який стає взірцем. Усвідомлення своєї поведінки і початок особистої самосвідомості – одне з головних новоутворень дошкільного віку.

Якщо поглянути на процес формування особистості дитини в дошкільному віці, його можна розділити на три етапи. Перший з них відповідає віку від трьох до чотирьох років. В основному він пов'язаний зі зміцненням самостійної емоційної регуляції. Другий етап відповідає віку від чотирьох до п'яти років і відноситься до моральної саморегуляції. Третій етап розвитку особистості відбувається ближче до шести років. У цей час відбувається формування ділових особистісних якостей дитини (Кононко, 2010).

Дослідники звертають увагу на те, що дошкільники схильні себе переоцінювати більшою чи меншою мірою. Скажімо, у віці двох-трьох років переважна частина самооцінок зводяться до виразу: «Я кращий за всіх!» Когнітивний компонент у такій самооцінці майже відсутній, вона слугує лише способом самоствердження. Діти чотирьох років ставляться до самооцінки стриманіше, проте слабке, неадекватне усвідомлення своїх умінь і прагнення бути визнаними викликає переоцінку себе, хоча досить часто ними демонструються досить хороші знання своїх можливостей. Цим же викликана переоцінка себе й п’ятирічними дітьми. У віці шести років відбувається різкий стрибок у напрямі усвідомлення своїх умінь: самооцінка стає точнішою, обумовленішою, більшість семирічних дошкільників здатна оцінити свої вміння більш-менш об’єктивно.

Своєрідним науковці вважають п’ятий рік життя, оскільки він є хронологічною межею переходу від молодшого до старшого дошкільного віку й характеризується істотними змінами в психічному розвитку. У цьому віці між мисленням і дією виникають абсолютно нові відносини. Суть цих змін можна визначити як становлення внутрішнього психічного життя, внутрішнього плану дії, який визначає зовнішню поведінку дитини. Починають переважати «дії від думки, а не від речі». Ці зміни відображаються у всіх сферах психічного розвитку дитини: комунікативній, пізнавальній, вольовій, мотиваційній, творчій (Ухтомська, 2019).

Самооцінка в дітей старшого дошкільного віку в певних видах діяльності зазвичай неадекватна (частіше завищена), це відбувається тому, що дитині важко відокремити свої вміння від власної особистості загалом. Для неї визнати те, що вона щось зробила або робить гірше інших дітей, означає визнати, що вона взагалі гірша за однолітків. Негативні самооцінки спостерігаються дуже рідко (Берегова та ін., 2020).

З віком самооцінка у старшого дошкільника стає правильнішою, повніше відображає його можливості. Спочатку вона виникає у продуктивних видах діяльності і в іграх із правилами, де наочно можна побачити і порівняти свій результат із результатом інших дітей. Маючи реальну опору: малюнок, конструкцію, – дошкільнятам легше дати собі правильну оцінку (Скрипченко та ін., 2001).

Самооцінка дитини має сильне емоційне забарвлення, залежить від схвалення дорослих. У процесі спілкування розвивається потреба дитини в довірі до дорослих і здатність відчувати їх емоційний стан. Дорослий для дитини – джерело інформації, фактор формування емоційної стабільності, відкритої комунікативної позиції у ставленні до інших і світу взагалі. Оцінюючи навіть своїх друзів, дитина просто повторює думку, яку вона почула про них від дорослих. Аналогічно це відбувається і при само оцінюванні – “Я хороший, тому що так каже мама”. Дошкільник у процесі спілкування отримує значну кількість оцінок, зауважень, схвалень. Пізніше він самостійно починає висловлювати їх оточуючим його людям. Уявлення про себе, про свої можливості стають більш чіткими та об’ємними.

До кінця дошкільного віку самооцінка дитини, її оціночні судження про оточуючих поступово стають більш повними, глибокими, деталізованими. Такі зміни можна пояснити появою інтересу старших дошкільників до внутрішнього світу людей, переходом до особистісного спілкування, засвоєння важливих критеріїв оцінювальної діяльності, розвитком мислення та мови (Гончаровська, 2010).

На становлення самооцінки дошкільника мають вплив певні зовнішні чинники. Першим чинником, як ми вже визначили, є дорослі, що знаходяться поруч з дитиною, займаються її вихованням. Найближчим соціальним оточенням дитини, як відомо, є сім'я. Особлива значущість сімейного мікросередовища пояснюється тим, що самостійність дитини відносна, вона є повністю залежною від допомоги людей, які її виховують, формують та розвивають. Чим точніше оцінюють вони діяльність свого малюка, тим сприятливішими будуть умови формування самооцінки. Оцінка дорослого повинна відігравати стимулюючу роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання певного результату.

Дослідження відносин батьків з дітьми вказують, що на становлення самооцінки дитини впливають установки батьків на її прийняття, на демократичні відносини з ними. Діти батьків з такими установками показують прискорений інтелектуальний розвиток, оригінальність, емоційну впевненість, хороший самоконтроль. Діти авторитарних батьків, як правило, бувають емоційно -нестабільними, неслухняними, агресивними.

Наукові дослідження С. Куперсміта показали, що в порівняні з дітьми, які мали низьку самооцінку, діти з високою самооцінкою більш наполегливі, незалежні, креативні. Ці діти проявляли більшу гнучкість, багату уяву і здатність знаходити оригінальні вирішення проблем. Суб'єктивні показники самооцінки виявилися пов'язаними з відповідними характеристиками поведінки. С. Куперсміту вдалося дізнатися про витоки такої самооцінки. Виявилося, що зовнішні індикатори престижу, такі, як багатство, рівень освіти і посада, не мають істотного впливу на самооцінку дітей. На судження про власну цінність головним чином впливають умови життя в сім'ї та безпосередньо міжособистісне оточення. (Гончаровська, 2010).

Окрім самооцінки, батьки задають і рівень домагань дитини – те, на що вона претендує у своїй діяльності й відносинах. Діти з високим рівнем домагань, завищеною самооцінкою й високою мотивацією розраховують тільки на успіх і у разі невдачі можуть одержати важку психічну травму. Діти з низьким рівнем домагань і низкою самооцінкою не претендують на багато ні в майбутньому, ні в сьогоденні. Вони не ставлять перед собою високих цілей і постійно сумніваються у своїх можливостях, швидко змиряються з невдачами, але при цьому часто багато чого домагаються (Якобсон та ін., 1983).

Великого значення у становленні самооцінки дитини до шкільного віку мають педагогічні оцінки з боку працівників дошкільного закладу. Тому наступний чинник,

який впливає на становлення самооцінки це вихователь. Особливості особистості самого вихователя мають важливе значення у створенні в групі дошкільного закладу сприятливого емоційного клімату для розвитку кожної дитини. Для вихователя важливо не тільки дати дітям певний обсяг знань, а й навчити їх самостійно розвиватися, будувати свої взаємини з дітьми на принципах співробітництва, взаємоповаги, взаємної довіри, доброзичливості.

Ставлення дітей до особистості педагога і його виховних методів залежить від ставлення вихователя до вихованців. Воно може бути таким, що заохочує, припускає дбайливість і увагу до дитини, переважають у спілкуванні позитивні оцінки і підбадьорюючі вимоги. За такого ставлення діти стають особливо чутливими до позитивної оцінки і самі спонукають дорослого проявляти до себе позитивне емоційне ставлення: вони переживають яскраво виражене задоволення від похвали. Якщо вихователь виразно передає своє ставлення до негативного вчинку дитини, то вона відчуває почуття провини і надалі уникає відповідних дій.

Спілкування дитини з однолітками виконує пріоритетну роль в процесі ідентифікації. Дослідження підтвердили, що дитина особливо чутлива до різних ознак ставлення до себе з боку інших дітей. Пізніше, на шостому році життя, він починає бачити і однолітків, але, перш за все, недоліки останніх. Така особливість сприйняття поєднується з пильною цікавістю до всіх їхніх дій, вчинків, оцінок. Це в значній мірі підсилює потребу дитини в самопізнанні (Біла, 2014).

Зачне місце у формуванні теорії самооцінки належить гуманістичним концепціям, які беруть витоки із західної психолого-педагогічної науки. Здійснивши критичний аналіз наукових праць щодо гуманістичного підходу до формування самооцінки особистості, можна зробити висновок, що самооцінка є логічним вирішенням проблеми самоцінності людини по відношенню до існування природного, духовного, соціального. Таким чином, самооцінка є однією із головних особливостей особистості та одночасно складним особистісним утворенням.

Формування самооцінки у дітей передшкільного віку забезпечує належний рівень їх соціально-особистісного розвитку. Дошкільник, відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної освіти має оволодіти здатністю до самооцінки, довільної регуляції власної поведінки в різних життєвих ситуаціях, позитивного ставлення до власного внутрішнього світу.

Список літератури:

БЕРЕГОВА, Н. П. та ін. (2020). Експериментальне дослідження самооцінки дітей старшого дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*, 2, 101-104.

БІЛА, І. М. (2014). *Психологія дитячої творчості*. Фенікс, 28.

ГОНЧАРОВСЬКА, Г. Ф. (2010). Соціально-психологічні чинники становлення самооцінки дитини дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*, 8, 200-208.

КОНОНКО, О. Л. (2010). *Плекаємо в малечі почуття самовартості*. Ранок.

СКРИПЧЕНКО, О. В. та ін. (2001). *Вікова та педагогічна психологія.* Просвіта.

УХТОМСЬКА, А. А. (2019). Самоставлення дітей п'ятого року життя: актуальні вектори формування. *Дошкільна педагогіка,* 12, 18-122.

ЯКОБСОН, С. Г. та ін. (1983). Адекватна самооцінка як умова морального виховання дошкільників. *Питання психології*, 8, 55-61.

SECTION 3. SOCIAL AND HUMANITARIAN DIMENSIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

THE ROLE OF SOCIAL WORK IN ENSURING SUSTAINABLE DEVELOPMENT: HUMANITARIAN ASPECTS AND PRACTICAL APPROACHES

Iryna Batareina
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Zaporizhia, Ukraine

In the current context of global development, the issue of ensuring sustainable development is becoming particularly relevant. Sustainable development involves not only economic growth, but also the conservation of natural resources, improving the quality of life of the population, social justice, and humanitarian responsibility. In this context, social work plays a special role as a field of professional activity aimed at meeting the needs of individuals, families, and communities, as well as creating favorable conditions for the development of human potential and strengthening social cohesion.

The humanitarian aspect of social work focuses on protecting human rights and freedoms, ensuring basic needs are met, supporting vulnerable groups, and promoting social justice. Practical approaches in this area are based on the use of modern innovative methods and technologies that increase the effectiveness of activities and make them more transparent and accountable.

The aim of our work is to analyze the role of social work in ensuring sustainable development through a humanitarian aspect and practical approaches, taking into account current trends and challenges.

In the manual «Sustainable Development Management», edited by V. Bekh and M. Tulenkov, within the framework of a systematic approach, the worldview-historical, logical-methodological, and socio-technological foundations of sustainable development management of social systems are considered in the context of global socio-cultural changes

and dynamic transformations of modern post-industrial society; It highlights the problems of forming and evaluating the possibilities of sustainable development of social entities, as well as modern mechanisms for managing a qualitatively new world order of the social community based on an innovative methodology of the management cycle, which is the result of the creative potential of the planetary social organism (Bekh et al., 2016).

Issues of social responsibility were considered in the works of scholars: G. Bowen, Z. Galushka, O. Grishnova, A. Carroll, A. Kolot, F. Kotler, I. Komarnytsky, M. Kuzhelev, Yu. Petrushenko, N. Suprun, M. Friedman, N. Shmil, as well as Ukrainian scholars such as V. Bodnar, O. Parkhomenko, Yu. Boiko, L. Kravchenko, V. Sereda, and V. Baran, who have made significant contributions to the study of social responsibility and sustainable business development in the Ukrainian context.

Let us consider the role of projects in social work. Projects are an important tool in the activities of social workers and organizations, as they allow for the systematic and targeted resolution of social problems, the introduction of innovative approaches, and the achievement of concrete results.

The main roles of projects in social work are:

1. Implementation of targeted measures – projects help to clearly plan and implement measures to support vulnerable groups, improve their living standards, and integrate them into society.

2. Attracting resources and partners – through projects, social workers attract funding, volunteers, community organizations, and other resources, which contributes to more effective implementation of measures.

3. Innovation and search for new approaches – projects provide an opportunity to test new methods, technologies, and programs that can be implemented in a broader social environment.

4. Monitoring and evaluation of results - projects promote systematic data collection, analysis, and evaluation of the effectiveness of social programs, which allows for the adjustment of strategies and improvement of their effectiveness.

5. Raising awareness and public support – project implementation helps draw attention to important social issues and build public support for their resolution.

In general, projects are an important tool in the work of social workers, contributing to a more focused, systematic, and effective resolution of social problems in society.

Researchers such as M. Bondar, I. Zhigley, I. Zamula, V. Karagod, S. Korol, N. Malyuga, O. Lagovska, S. Levitskaya, and O. Kharitonova have contributed

to the development of enterprise management systems and social reporting theory. The theoretical foundations of social project management are highlighted by both foreign and domestic researchers. In particular, O. Matyushenko studies theoretical approaches to defining social design and, based on analysis, generalizes the concept of a «social project» from the perspective of problem-oriented and object-oriented approaches as a predicted and planned model of social reality that reflects the desired state of a specific social system (Matyushenko, 2016). The fundamentals of effective social project management, from concept to implementation, are developed by T. Kulynich and O. Perminova. M. Stryzhko and A. Kovalevska highlight the characteristics of social projects as management objects, their classification, and the key stages of managing such projects. The researchers also focus on specific aspects of management at different stages. For example, V. Ternopilska and O. Bakulina examine the formation of goals and the justification of their feasibility in the process of social project management (Ternopilska, & Bakulina, 2016).

Social work plays an important role in achieving sustainable development goals, which involve the harmonious development of the economy, the social sphere, and environmental protection. Sustainable development is a concept aimed at meeting the needs of the current generation without harming future generations.

Social workers help reduce social inequality, support vulnerable groups, and ensure access to education, healthcare, and housing. They work to improve living standards, integrate socially vulnerable people, and boost community participation.

Key areas of social work in sustainable development:

- Promoting equal opportunities and inclusion.
- Ensuring social justice.
- Raising awareness of the importance of environmental protection.
- Working with communities to create sustainable living conditions.

Social work contributes to the formation of a sustainable society in which every person has the opportunity to develop and live with dignity.

The humanitarian aspect of social work is the foundation of its values and principles. It consists of treating each person as a bearer of inner dignity, rights, and freedoms, striving to create equal opportunities for self-realization and development. In this context, social workers act as intermediaries between society and individuals in need of assistance, as well as advocates for the rights and interests of vulnerable populations.

According to recent studies, the humanitarian aspect of social work includes the following components: consideration of cultural characteristics, an approach to the client

with thoughtfulness and empathy, non-discrimination, confidentiality, and ethics in activities. This helps build trust between the social worker and the client, which is key to providing high-quality services and getting good results.

It is particularly important to ensure equal rights and opportunities for vulnerable groups: veterans, internally displaced persons, people with disabilities, and low-income individuals. They often face social barriers, discrimination, and lack of access to quality services. Therefore, a humanitarian approach in this area involves not only providing assistance, but also actively participating in the formation of social policies aimed at reducing inequality.

Practical approaches in social work are based on the use of modern innovative methods and technologies that increase the efficiency and transparency of activities. Among them, the following should be highlighted:

1. Non-financial reporting standards. One of the key tools in this area is international non-financial reporting standards, in particular, GRI (Global Reporting Initiative) and ISO 26000. They provide recommendations for the formation of reports that reflect the social, environmental, and management aspects of organizations' activities. The implementation of these standards increases the level of transparency, accountability, and trust in the activities of social services and public organizations.

2. Use of modern IT technologies. The use of information technologies helps to significantly increase the efficiency and transparency of activities. The development and use of automated management systems (ERP systems), reporting platforms (ESG reports), and analytical tools (Big Data, artificial intelligence) allows for the collection, processing, and analysis of large amounts of data in real time.

The use of mobile applications and platforms for data collection in the field allows for the rapid collection of information on the state of affairs in communities, customer satisfaction levels, and program effectiveness.

3. Innovative management models. It is important to use management models such as the Balanced Scorecard, which allows non-financial indicators to be taken into account in the strategic plans of organizations. This contributes to a more in-depth assessment of activities, alignment of goals, and increased accountability.

4. Cross-sector cooperation and ecosystem formation. To achieve sustainable development, it is important to create partnership networks between public, state, and private structures. This promotes the exchange of experience and resources and increases the effectiveness of social projects (Sakhno, & Batareina, 2016).

Thus, social work in modern conditions plays a key role in ensuring sustainable development with a humanitarian focus. It contributes to the formation of social justice, the protection of rights and freedoms, the improvement of the well-being of the population, and the strengthening of social cohesion. Practical approaches based on the application of international standards, modern information technologies, and management models ensure greater transparency, accountability, and effectiveness of social services and public organizations. Given current challenges and trends, it is important to continue developing the humanitarian aspect of social work, apply innovative approaches, and create conditions for the sustainable development of society as a whole.

References:

BEKH, V. P., BEKH, YU. V., & TULENKOV, M. V. (2018). *Sustainable Development Management: A Textbook for Master's Students in Management and Administration.* Karavela.

MATYUSHENKO, O. V. (2022). Social Design: Theoretical Approaches to Definition. *Problems of Modern Transformations,* 4. https://doi.org/10.54929/2786-5746-2022-4-02-01.

SAKHNO, L. A., & BATAREINA, I. O. (2025) *Accounting for socially responsible activities as a tool for providing information for sustainable development management.* Institute of Accounting, Control and Analysis in Globalization, 3-4, 26-34. https://doi.org/10.35774/ibo2025.03-04.026.

TERNOPILSKA, V. I., & BAKULINA, O. S. (2020). The relevance of social policy in Ukraine. *Eastern Europe: Economy, Business and Management, 1* (24), 191-194.

ARTISTIC ANATOMY: METHODOLOGY OF STUDYING THE FORM AND CONSTRUCTION OF THE HUMAN FIGURE

Olena Kosarchyn
Lviv Printing College
Institute of Printing Art and Media Technologies
Lviv Polytechnic National University
Lviv, Ukraine

Plastic anatomy occupies a central place in the system of art education, providing artists with a deep understanding of the form and structure of the human body as the basis for creative imagery. From Polykleitos' ancient canon of proportions to the neoclassical explorations of the 19th century, which took shape in the French Academy of Painting and Sculpture and the School of Fine Arts in Paris, the teaching methods of this discipline have undergone a significant evolution. It has transformed from a purely scientific analysis to an artistic understanding of form (Melnychuk, 2021; Lukovska et al., 2025).

The fundamental principles emphasize the plastic nature of the body as a guide for the creative process. Contemporary publications demonstrate a synthesis of classical artistic anatomy and high-quality visualization, which is necessary for the formation of professional competencies in art students (Simblet, 2024). The challenges brought by digitization in education and the growing prevalence of hybrid learning formats necessitate a comprehensive rethinking of traditional pedagogical models, methods, and values. At the same time, it is crucial to preserve the continuity and integrity of artistic knowledge, ensuring that the younger generation of artists can inherit, reinterpret, and develop it within new digital and interdisciplinary contexts (Piskunov, 2025).

There is a pressing need to adapt plastic anatomy for the introductory level of art colleges, where students first encounter systematic analysis of form. Traditional methods, such as drawing from life and copying the masterpieces of old masters, should be supplemented with multimedia technologies, which allow theoretical knowledge to be effectively combined with practical skills. The growing interest in digital tools makes methods that preserve the artistic quality of traditions particularly valuable, while ensuring accessibility for online learning (Kozak, 2019).

Classical methods of teaching plastic anatomy undoubtedly remain the foundation of training for beginner artists, providing discipline, precision, and aesthetic sensitivity. Drawing from life develops observation skills and a proportional perception of form inherited from the academic school of Leonardo da Vinci, while *écorché* – the drawing of a nude, muscular body, allows one to focus on the structure without surface details (Melnychuk, 2021). Copying masterpieces, such as Michelangelo's David, conveys tradition through the repetition of proven forms, shaping the skills of academic drawing from plaster casts and live models (Maksymchuk, 2024; Hula, 2013).

These approaches smoothly transition into modern innovations that adapt the classics to the digital age, making learning more visual and dynamic. The layer drawing method in tablet applications (Procreate, Clip Studio Paint) allows you to overlay the skeleton, muscles, and body surface in layers, transforming theoretical knowledge into a practical tool. Another helpful technique is drawing anatomy over the works of masters, such as superimposing a skeleton on the Sistine Madonna.

This, in turn, reveals the internal structure of classical masterpieces, and the principle of paradoxical comparison (the spine as a column, muscles as tree roots) facilitates intuitive understanding for beginners. Digital error analysis through the marking of student work with anatomical labels accelerates self-correction, complementing traditional drawing with 3D models in Anatomy 360 or Bio Digital Human. (Yakovenko, 2025).

The integration of tradition and innovation significantly enhances learning outcomes. This approach boosts student motivation and highlights the effectiveness of combining academic rigor with the flexibility of digital tools. In college art education, plastic anatomy plays a vital role, equipping students with essential skills in constructive drawing, proportional vision, and an artistic understanding of the human body. As a foundational discipline, it facilitates a transition from simple copying to a creative synthesis of knowledge, promoting aesthetic competence and professional thinking (Kozak, 2019). Within an art-focused curriculum, the study of anatomy is seamlessly connected with drawing, painting, and sculpture, which establishes a strong foundation for further specialization in graphic design or fine arts.

In the context of an art college, the study of anatomy is integrated with drawing, painting, and sculpture, laying the foundation for further specialization in graphic design or fine arts. The modern challenges of digitalization make this discipline indispensable for training competitive specialists. Knowledge of plastic anatomy allows students to use 3D models in Blender or ZBrush to model figures, combining anatomical accuracy with

digital tools: from concept art to game graphics. Students also focus on the need for practical skills. These include sketching from life and anatomical illustrations in Photoshop, which expand creative possibilities and contribute to the formation of visual culture.

An important example for young people is how contemporary artists across various art forms actively incorporate knowledge of anatomy into their creative work, highlighting the practical value of this discipline. Graphic designers apply anatomical principles to develop realistic characters in illustrations, comics, and animations. Sculptors and textile artists use the concept of body plasticity in their three-dimensional creations. Meanwhile, painters draw inspiration from anatomical images, interpreting the human body in unique and creative ways.

One example is the work of renowned Polish artist Magdalena Abakanowicz, whose sculptures revolutionized the understanding of artistic textiles around the world. The artist has found her own language of creative expression and developed an original kind of three-dimensional space textile art generally referenced to as «abakan». M. Abakanowicz's work is one of the most outstanding artistic achievements of the 20th century, and her works are in the collections of more than a hundred museums, galleries, and open spaces around the world. (Lukovska, 2016).

Artists, many of whom have achieved considerable success and are well known in the art world, demonstrate various approaches to anatomical representation in the search for harmony. This confirms that anatomy is not only a technical foundation but also a tool for contemporary creativity, which undoubtedly motivates students to pursue professional growth.

An analysis of traditional and innovative methods of teaching plastic anatomy confirms its central role in art education as the basis for constructive drawing and creative image formation. The synthesis of classical approaches (drawing from life, etching, copying masters) with digital technologies (layer-by-layer modeling in digital programs) ensures the effective formation of students' professional competencies, increasing the accuracy of drawing and motivation. The application of anatomical knowledge by contemporary artists demonstrates the practical value of the discipline, transforming the technical base into a tool for innovative creativity.

Prospects for further research include the development of interactive online anatomy modules for distance learning, a comparative analysis of Ukrainian and European teaching traditions, and more.

References:

HULA, YE. (2013). *Plastychna anatomiia – osnova rysunka* [Plastic anatomy – the basis of drawing]. Kyiv National University of Technologies and Design (KNUTD).

KOZAK, T. (2019). Formuvannia khudozhnoi kompetentnosti [Formation of artistic competence]. *Aesthetics and Culture*, 16, 92-97.

LUKOVSKA, O. (2016). *Tvorchist Mahdaleny Abakanovych: liudyna, prostir, symvol* [Creativity of Magdalena Abakanowicz: Human, space, symbol]. *Ukrainian Academy of Art: Research and Scientific-Methodological Works*, (25), 184-191.

LUKOVSKA, O., HRABOVSKA, O., & NESTORENKO, T. (2025). The phenomenon of artivism: The interaction of art and social activism. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*, (21), 117-128. https://doi.org/10.54264/0135.

MAKSYMCHUK, A. (2024). *Plastychna anatomiia v systemi khudozhno-pedahohichnoi osvity: vid akademichnoho rysunka do tsyfrovoi hrafiky* [Artistic anatomy in the system of art and pedagogical education: From academic drawing to digital graphics]. Zhytomyr Ivan Franko State University.

MELNYCHUK, A. (2021). Vid klasychnoho idealu do neoklasychnoi estetyky... [From the classical ideal to neoclassical aesthetics...]. *Bulletin of Lviv National Academy of Arts*, 46, 46-53.

PISKUNOV, YE. (2025). *Plastychna anatomiia: vykladannia v NAOMA* [Plastic anatomy teaching at NAOMA]. National Academy of Fine Arts and Architecture.

SIMBLET, S. (2024). *Anatomiia dlia khudozhnykiv: Naochnyi posibnyk iz zobrazhennia liudskoho tila* [Anatomy for artists: A visual guide to representing the human body] (O. O'Lear, Trans.). Yakaboo Publishing. https://www.yakaboo.ua/ua/anatomija-dlja-hudozhnikiv-naochnij-posibnik-iz-zobrazhennja-ljuds-kogo-tila-2346366.html.

YAKOVENKO, A. (2025). Znachennia plastychnoi anatomii u formuvanni fakhovoi maisternosti khudozhnykiv ta dyzaineriv NAOMA [The importance of artistic anatomy in the formation of professional skills of artists and designers of NAOMA]. *Narodoznavchi Zoshyty* [The Ethnology Notebooks], (6). https://nz.lviv.ua/2025-6-25/.

TRANSFORMATION OF VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS OF UKRAINIAN STUDENT YOUTH IN THE CONTEXT OF WAR AND EUROPEAN INTEGRATION

Mariia Maslova, Hanna Varina
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine

In the context of profound social transformations caused by Russia's full-scale aggression against Ukraine and the intensification of European integration processes, the issue of value-semantic orientations of Ukrainian student youth has gained particular relevance. War-related uncertainty, security threats, and large-scale societal disruption have significantly reshaped young people's perceptions of identity, freedom, responsibility, and civic engagement. At the same time, Ukraine's strategic orientation towards the European Union reinforces the importance of democratic values, human dignity, solidarity, and the rule of law as normative foundations for societal development. Against this backdrop, the student youth emerge as a key social group whose value-semantic orientations both reflect and shape the future trajectory of the Ukrainian state and its integration into the European socio-cultural space.

The purpose of this publication is to identify key shifts in value priorities of Ukrainian secondary school students, with particular attention to the interplay between national identity and European values under the martial law.

The issue of the formation of value-semantic orientations of high school student youth has been addressed in contemporary pedagogical and psychological research by such Ukrainian scholars as N. Bielska and M. Melnyk (Бєльська, & Мельник, 2025), D. Bybyk (Бибик, 2022), N. Bondarenko (Бондаренко, 2019), O. Lohvynenko (2021), V. Kuppa (2022), S. Kosianchuk (2012), V. Ushmarova (2021), and others.

In our view, one of the most comprehensive definitions of value-semantic orientations is proposed by N. Bondarenko (Бондаренко, 2019), who interprets them as deep life-meaning orientations of an individual or a community that determine life goals and beliefs and function as the main moral driving force in making significant decisions (Бондаренко, 2019, с. 66).

The system of value-semantic orientations of an individual is not a static construct; rather, it is dynamic and subject to change throughout one's life, particularly during periods

of uncertainty and existential crisis. Ukrainian society is currently experiencing such a period due to profound socio-cultural transformations driven both by globalisation processes and by the full-scale military aggression of the russian federation.

Under conditions of wartime challenges and the struggle to preserve state sovereignty, the European vector of Ukraine's development acquires particular significance as a strategic civilisational choice. European integration is viewed not only as a political and economic course but also as a value-based orientation of society grounded in the principles of democracy, the rule of law, human rights, and respect for human dignity. Key milestones in this process include Ukraine's application for EU membership on 28 February 2022, the granting of EU candidate status on 23 June 2022, as well as the intensification of partnerships with EU Member States and cooperation within the European space.

These processes have had a significant impact on the transformation of public consciousness, prompting a reassessment of national identity and strengthening the orientation towards European values as a normative foundation for social development and Ukraine's integration into the pan-European community. This tendency is confirmed by the results of numerous sociological studies conducted both in Ukraine (*Всеукраїнське соціологічне дослідження «Українське суспільство та європейські цінності*, 2017; Акуленко та ін., 2020; Котенський, 2021; Derkach, & Nesprava, 2022; *Європейська інтеграція України: стан, виклики, перспективи*, 2025) and abroad (Buhbe, 2017; Walter et al., 2022).

According to these studies, the European Union is increasingly perceived in mass consciousness not merely as a political or economic union, but as a community embodying the ideals of freedom, solidarity, equality, and civic responsibility. This perception contributes to a growing interest in European democratic standards, the implementation of best European practices across various spheres of social life, the formation of positive attitudes towards the principles of the rule of law, and the development of value orientations aimed at integrating Ukraine into the common European socio-cultural space.

At the same time, a high level of social uncertainty and widespread experiences of existential crisis can be observed, as for a significant part of the population the established worldview and basic perceptions of security and life prospects have been disrupted. Wartime realities lead to substantial transformations in axiological priorities, altering the social significance of particular values (Семиченко, & Артюшина, 2024). In this context, the ideas of victory in the war and the affirmation of freedom acquire primary importance as fundamental existential and civic priorities (Стеблюк, 2024, с. 55).

These shifts inevitably affect the worldview formation of young people. According to Tkachyshyna (Ткачишина, 2022), youth are characterised by a high degree of openness to new knowledge, creativity, mobility, and social and political activity, while simultaneously lacking sufficient political experience. The study of value-semantic orientations of the younger generation is important not only theoretically but also practically, as it makes it possible to determine whether Ukrainian youth act as subjects of state-building processes or rather become objects of influence and manipulative technologies (Ткачишина, 2022, с. 432).

A comparative analysis of empirical data obtained by N. Bielska and M. Melnyk in 2015 (the "pre-war" sample) and in 2024 (the "wartime" sample) demonstrates a reassessment by young people of the attainability of declared values under conditions of prolonged war and crisis social reality (Бєльська, & Мельник, с. 34). The results of empirical studies of student and school youth indicate an increased significance of such values as responsibility, patriotism, and social solidarity, a growing orientation towards volunteering and civic engagement, as well as a relative decline in the importance of individualistic orientations (material well-being, personal comfort) in favour of collectivist and socially significant values (Плахтєєва, 2025, с. 89). Similar findings are presented in the study by S. Stebliuk (Стеблюк, 2024), where respondents unanimously identified Ukraine's victory and the aspiration for freedom as the leading values of social life (Стеблюк, 2024, с. 55). Empirical research by O. Klymenko, V. Chepak, and H. Chepurko (Klymenko et al., 2023) documents the growth of national consciousness and active civic positioning among student youth in the context of Russian aggression, emphasising independence and national-cultural revival (Klymenko et al., 2023, p. 408). Freedom of speech as a priority value is also highlighted in a survey conducted by D. Bybyk (Бибик, с. 51).

Conclusions. The conducted analysis demonstrates that the transformation of value-semantic orientations of Ukrainian high school student youth is a complex and dynamic process shaped by wartime experiences and the country's European integration trajectory. The strengthening of such values as freedom, responsibility, patriotism, solidarity, and civic engagement reflects not only adaptive responses to social crisis but also a conscious alignment with European democratic ideals. These shifts indicate the growing potential of student youth to act as subjects of societal transformation and state-building, underscoring the importance of purposeful educational and civic initiatives aimed at fostering value-based

resilience, democratic consciousness, and sustainable integration of Ukraine into the European socio-cultural space.

References:

BUHBE, M. (2017). How Ukrainians perceive European values. *Main Results of an Empirical Survey*. Berlin, Germany, 22p. URL: https://library.fes.de/pdf-files/id-moe/13731.pdf.

DERKACH, L., & NESPRAVA, M. (2022). Value orientations as factors in the attitude of youth to European integration. *European humanities studies: State and Society*, (1), 20-36. DOI: https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.1.02.

KLYMENKO, O., CHEPAK, V., & CHEPURKO, G. (2023). Value orientations of youth students: transformation of national identity and consciousness in the conditions of war. *Filosofiia. Sociologija*, 34 (4), 397-409. DOI: https://doi.org/10.6001/fil-soc.2023.34.4.6.

WALTER, L., MAYER, S. J., DOLLMANN, J., JACOBSEN, J., & METH, A. (2022). High levels of support for European Union accession in Ukraine during the war in 2022. *An analysis based on the ReUP study*. DeZIM. insights Working Papers 6, Berlin: German Center for Integration and Migration Research. 13 p.

АКУЛЕНКО, Л., БАЛАКІРЄВА, О., ВОЛОСЕВИЧ, І., ДМИТРУК, Д., КОСТЮЧЕНКО, Т., ЛАЦИБА, І., ПАВЛОВА, Д., & ШУРЕНКОВА, А. (2020). Світове дослідження цінностей в Україні. Український центр європейської політики. Київ. 216 с. URL: https://ucep.org.ua/wpcontent/uploads/2020/11/WVS_UA_2020_report_WEB.pdf (дата звернення: 07. 02. 26)

БЄЛЬСЬКА, Н. А., & МЕЛЬНИК, М. Ю. (2025). *Ціннісні орієнтації обдарованої учнівської молоді України до та під час повномасштабної війни. Освіта та розвиток обдарованої особистості,* 2 (97), 26-36. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2(97)-04.

БИБИК, Д. (2022). Ціннісні орієнтації учнівської молоді України в умовах воєнного стану. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді,* 26 (1), 43-54. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-43-54.

БОНДАРЕНКО, Н. В. (2019). Цінності об’єднаної Європи та їх формування в Українській новій школі. *«Science progress in European countries: new concepts and modern solutions»: papers of the 8th International Scientific Conference.* (Stuttgart, July 12, 2019). Ed. by L. Siebenberg. Stuttgart: ORT Publishing, 62-74.

Всеукраїнське соціологічне дослідження «Українське суспільство та європейські цінності» (2017). 44 с. URL: http://library.fes.de/pdffiles/bueros/ukraine/13570.pdf. (дата звернення: 07. 02. 26).

Європейська інтеграція України: стан, виклики, перспективи (2025). Експертне дослідження Центру Разумкова та Громадської Ради при МЗС України. Квітень 2025. 18 с. URL: https://razumkov.org.ua/images/2025/05/2025-European_integration.pdf?utm_source=copilot.com (дата звернення: 07. 02. 26).

КОТЕНСЬКИЙ, А. (2021). Чому українці підтримують європейський вибір, – дослідження. Львівський портал. URL: https://portal.lviv.ua/news/2021/10/01/chomu-ukraintsi-pidtrymuiut-ievropejskyjvybir-doslidzhennia (дата звернення: 07. 02. 2026).

ПЛАХТЄЄВА, В. (2025). Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів в умовах соціальних змін. *Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі : матеріали доп. наук.-практ. інтернет-конф. для викл., аспірантів, здобувачів вищ. освіти, учителів шкіл, вихователів*, м. Харків, 15 трав. 2025 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 89.

СЕМИЧЕНКО, В. А., & АРТЮШИНА, К. Г. (2024). Трансформація ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах глобальної соціальної кризи. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Тези доповідей II Міжнародної наукової конференції* (м. Київ, 28 бер. 2024р.), Київ: НАУ, 106-111.

СТЕБЛЮК, С. В. (2024). Формування ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти в умовах університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і зазальноосвітній школах,* 93. 53-57. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.10.

ТКАЧИШИНА, О. Р. (2022). Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах суспільних трансформацій. *Формування національної ідентичності українця через цінності Української Хартії вільної людини (м. Тернопіль, Україна, 20-21 жовтня 2022 року). Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.* Тернопіль: ТОКІППО, 429-433.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF INTRAPERSONAL CONFLICTS IN SOCIAL WORKERS: ANALYSIS AND WAYS OF PREVENTION

Svitlana Panchuk
Mykolaiv Regional Employment Center
Mykolaiv, Ukraine

The increase in the number of interpersonal conflicts in Ukraine is due not only to long-term social problems, but also to the consequences of the pandemic, and later, a full-scale war. It was during this period that a significant increase in the level of neurotic disorders among representatives of various social groups was observed. Deep transformations of society have covered key areas of life – political, economic, cultural and others, penetrating the system of social, intergroup and interpersonal relations and causing an increase in social tension and conflict. An unfavorable social environment, having a long-term negative impact on the mental state of the individual, leads to a decrease in working capacity, weakening of life motivation, deformation of value orientations and motives, as well as to the emergence of negative emotional experiences. This is accompanied by an increase in the level of aggressiveness and internal tension, which inevitably affects the interaction between individual members of groups and between different social communities. In turn, such processes directly affect the professional activities of social workers.

This issue was once addressed by domestic and foreign scientists. Thus, approaches to the analysis of conflict behaviour of an individual are presented in the studies of M. Orap and S. Vershyhor (Orap, & Vershyhor, 2025), as well as the provisions of conflictology set out in the works of G. Kavylina (Kavylina, 2021), which reveal the causes of occurrence, features of development and methods of conflict management. Of great importance for the study were theoretical provisions on the phenomenon of intrapersonal conflict, highlighted in the works of O. Stopnyk (Stopnyk, 2021). The features of the professional activity of social workers, in particular in conditions of martial law, are considered taking into account the scientific achievements of O. Stolyarik and T. Semigina (Stolyarik, & Semigina, 2024), as well as the studies of O. Kravchenko (Kravchenko, 2022), which substantiate the transformation of social work and the expansion of its directions, methods and forms in response to modern crisis challenges. Without diminishing the importance of each

work, there is no comprehensive analysis of the psychological factors of interpersonal conflicts in the activities of social workers. Therefore, the purpose of the study is to provide theoretical justification and practical research into the features of the emergence and manifestation of interpersonal conflicts in the activities of social workers, as well as to determine ways to prevent and overcome them in the context of professional activity.

In view of this, it is advisable to focus on understanding the intrapersonal conflict in the activities of a social worker as a phenomenon closely related to everyday life and daily social relations. In conditions of social crisis and socio-economic and political instability, the number of factors provoking the emergence of internal conflicts in everyday life is extremely high. The main channels of influence are associated with a sharp decline in the standard of living of a significant part of the population, processes of social differentiation, the destruction of production ties and structures, which creates the threat of mass unemployment against the background of a reduction in productive forces. In such conditions, a person is inclined to interpret objective social difficulties as a manifestation of his own inability to adapt to the new realities of life in conditions of quarantine restrictions, and later – martial law. This is experienced as an internal conflict between the requirements of social reality and the individual capabilities of the individual. As a result, a conflict of inadequate self-esteem may form, accompanied by increased emotional anxiety, chronic stress, or even neurotic breakdowns. Such manifestations often complicate the professional activities of social workers, reducing the effectiveness of their performance of professional duties.

The crisis of value orientations has engulfed the entire system of social relations. In recent years, the semantic foundations of socio-political processes and structures have undergone transformations, and significant changes have also occurred in socio-cultural orientations. What was previously considered significant and decisive in a situation of value disorientation has lost its relevance, which manifests itself as a general crisis of rationality in all spheres of social life. A significant part of the population has proven unable to adapt to new value systems or is not ready to accept them. The realization that ideals that have long been life guidelines have lost their social significance leads to feelings of disappointment, apathy, and existential emptiness.

These social transformations are accompanied by negative psychological consequences, since they are not supported by appropriate changes in the internal system of values of the individual and do not find support in its personal and semantic structures. In such conditions, the insufficient formation of the adaptive mechanisms of the individual

is revealed. One of the forms of psychological maladaptation in such situations is intrapersonal conflict, which is manifested by individual disorganization, internal instability and uncertainty, and a violation of emotional balance in stressful conditions.

As a result, this leads to mental instability, emotional imbalance and disharmony of mental manifestations. An additional factor in the exacerbation of internal conflicts is the socio-economic insecurity of working professionals, who are often unable to provide themselves and their families with a decent standard of living. A particularly vulnerable group are highly qualified specialists, who in situations of "desolation", "disappointment" and "uncertainty" increasingly become clients of social workers. At the same time, it should be emphasized that intrapersonal conflicts do not exist in isolation. They are always formed under the influence of the social environment and are a reflection of the interaction of the individual with the environment. Awareness of this should become the basis for the further development of social thought in the direction of establishing humanistic values in the system of social relations both at the state level and in the global public space (Stopnyk, 2021).

Professional conflict in the field of social work can manifest itself in the form of incompatibility of positions and contradictions regarding the distribution of responsibilities, powers and professional practices that arise in the process of counselling, rehabilitation, educational activities and care. Such disagreements negatively affect labour productivity and the effectiveness of social service provision. In addition, professional conflicts complicate relationships between social workers and clients, reducing the level of communication and quality of interaction, and can also disrupt cooperation with other stakeholders (Orap, & Vershigora, 2025).

To overcome professional conflicts, it is necessary to implement targeted strategies for their resolution, as well as to ensure systematic professional training in conflict management. Important stages of this process are identifying the sources and causes of the conflict, analysing the conflict situation, identifying the persons involved in it, and developing measures aimed at its constructive resolution.

Taking into account the presence of both objective and subjective causes of conflicts, the scientific literature distinguishes two main approaches to their prevention: eliminating objective factors of the conflict and managing the behavior of employees in accordance with established norms and rules.

At the stage of conflict, an important task of a social worker is to promote the awareness of group members of the importance of coordinated and effective joint activities, resolving

existing disagreements, increasing the level of understanding of the situation, and orienting the interaction participants towards mutual support and providing effective social assistance. For social workers, the development of conflict management skills and their constructive transformation is extremely important. This involves analysing the root causes of conflict situations, developing active listening and effective communication skills, and applying conflict resolution strategies. Conflict research and implementing effective methods for resolving them contribute to both the personal and professional growth of specialists, increasing their ability to self-reflect and adapt to new professional challenges (Kavylina, 2021).

Effective conflict management in social work is a key condition for maintaining a favorable psychological climate in the team and ensuring the proper quality of social services. The main strategies for conflict management include preventive measures, in particular, the implementation of an effective communication policy, increasing the transparency of the decision-making process, as well as ensuring a sufficient level of funding and resource provision. Mediation and negotiations play an important role, which involve the involvement of neutral mediators and the organization of a constructive dialogue between the conflicting parties in order to reach a compromise.

Equally important is the training and professional development of staff, which is implemented through conflict management training and the development of effective communication skills. Creating a favourable working environment also involves supporting an open dialogue between employees and management, encouraging teamwork and cooperation. For effective conflict management, it is necessary to adhere to a number of principles, including the formation of trusting relationships, maintaining open and active channels of communication, as well as timely and proactive intervention in conflict situations. It is also important to implement continuous professional training programs aimed at updating the knowledge of social workers on modern methods and approaches to conflict management, which will contribute to increasing the effectiveness of their professional activities (Kavylina, 2021). In our opinion, the most holistic and conceptually sound model of communicative competence was proposed by E. Zeer. It covers a system of knowledge in the field of communicative disciplines, in particular pedagogy and psychology, conflictology, logic, rhetoric, speech culture, etc.; communicative and organizational skills, which are manifested in the ability to quickly and effectively establish business contacts, show initiative, exercise psychological influence based on adequate perception and

understanding of the individual characteristics of the interlocutor, as well as actively interact in the process of joint activities (Kavylina, 2021).

Important components of this structure are the ability to empathize, which involves the ability to empathize and feel the emotional state of another, as well as the ability to self-control, which consists in regulating one's own behaviour and the behaviour of a communication partner, predicting the development of intersubjective relations, initiating a favourable psychological climate and finding productive ways to respond in conflict situations. A separate place is occupied by the culture of verbal and non-verbal interaction, which involves mastering speech techniques, rhetorical techniques, argumentation and discussion skills, adherence to professional etiquette, language discipline and appropriate use of non-verbal means of communication (Kavylina, 2021). It is obvious that the development of all components identified by E. Zeer is a necessary condition for the professional activity of specialists in the socionomic sphere. At the same time, within the framework of this work, special attention is focused on the formation of competencies related to conflict prevention and their constructive resolution.

Thus, the intrapersonal conflict appears as a complex systemic mental formation, caused by the internal contradictions of the individual in the sphere of self-realization, professional choice, value orientations and self-esteem. In the professional activity of a social worker, it acquires particular relevance due to the high emotional load, significant responsibility, instability of the social environment and constant interaction with people who are in crisis life circumstances. Modern social transformations intensify the manifestations of intrapersonal conflicts, which negatively affects the psychological state of specialists and the quality of their professional activities. This necessitates an in-depth analysis of the psychological consequences of intrapersonal conflicts and the development of effective approaches to their prevention and overcoming in the field of social work.

References:

KAVYLINA, H. K. (2021). *Konfliktolohiia: Navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 012 "Doshkilna osvita"* [Conflictology: A textbook for higher education students majoring in Preschool Education]. Leradruk.

KRAVCHENKO, O. (2022). Sotsialna robota v hromadi v umovakh viiny [Social work in the community during wartime]. *Zeszyty Naukowe Collegium Witelona*, *42* (1). https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8922.

ORAP, M., & VERSHYHORA, S. (2025). Teoretychnyi analiz poniat «konflikt» ta «konfliktna povedinka osobystosti» [Theoretical analysis of the concepts of "conflict" and "conflict behavior of personality"]. *Naukovi zapysky. Seriia Psykholohiia, 1* (7), 94-100. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-12.

STOLIARYK, O., & SEMYHINA, T. (2024). Holosy stiikosti: Refleksii ukrainskykh sotsialnykh pratsivnykiv u chas viiny [Voices of resilience: Reflections of Ukrainian social workers during wartime]. *Social Work and Education, 11* (1), 7-22. https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.1.1.

STOPNYK, O. (2021). Fenomen vnutrishnoosobystisnoho konfliktu yak obiekt doslidzhennia zarubizhnykh psykholohiv [The phenomenon of intrapersonal conflict as an object of research by foreign psychologists]. *Mahisterskyi naukovyi visnyk. Fakultet pedahohiky i psykholohii*, (40), 17-19. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/28770/1/9_Spotnuk.pdf.

HANDWRITTEN FONTS AS CULTURAL HERITAGE IN BOOK PUBLISHING

Borys Velykholova, Elina Datsiuk
Institute of Printing Art and Media Technologies
Lviv Polytechnic National University,
Lviv, Ukraine

In the context of global sustainable development strategies and UN initiatives, cultural heritage is recognized as a key factor in social stability and a vital component of quality education (Lukovska et al., 2024; Lukovska et al., 2025). In this approach, the role of local cultural codes that ensure the continuity of traditions becomes significant. Typography, as one of the fundamental systems of visual communication, serves as a code, shaping the image of national identity and preserving the memory of the evolution of writing. In the field of book publishing, typography serves not only as a visual tool but also as a carrier of cultural meanings. It encodes historical models of communication, traditional aesthetic norms, and

the community's ideas about the beauty of writing in the forms of letters, so its transformations reflect broader cultural processes.

Handwritten typefaces that combine historical writing forms with the possibilities of the digital environment constitute a distinct layer of this visual heritage. They allow us to maintain a connection with traditional modes of writing while remaining relevant to contemporary publishing practices.

The relevance of their study stems from the growing interest in personalised and limited-edition book design, the revival and reinterpretation of national typographic traditions, and the increasing need to ensure cultural continuity and identity within contemporary arts education (*UNESCO*, n.d.; *UNESCO*, 2024).

Moreover, handwritten typefaces are becoming increasingly important in the context of resisting cultural homogenisation, which continues to intensify within the digital market. They help preserve the distinctiveness of the Cyrillic graphic tradition, preventing it from being absorbed into the predominantly Latin-based visual standards of modern media.

The report aims to analyse the role of handwritten fonts in shaping the overall image of a book publication as a means of cultural continuity and to determine the educational potential of this phenomenon.

The formation of the Ukrainian manuscript tradition has a centuries-long history. Cyrillic manuscript writing developed as an integral part of the Ukrainian book culture, shaped by evolving styles, regional features, the influence of church schools, and later, printing centres. This gradual development produced a multi-layered system that remains a foundation for today's digital reconstructions. From the Ostromyr Gospel of the 11th century to the Cossack chronicles of the 17th century, manuscript writing fulfilled not only communicative but also aesthetic and symbolic functions (*Ostromir Gospels*, n.d.; *Local History*, 2024).

In the 20th century, this tradition was continued by Heorhiy Narbut, who laid the foundations of modern Cyrillic typography. The Narbut school is also important in that it shaped the understanding of typeface as an element of state-building symbolism, rather than just artistic practice. His approach emphasises that typography is part of a country's visual sovereignty, which is particularly relevant for modern Ukraine.

Modern digital technologies make it possible to adapt historical forms for mass book publishing, broadening their potential use in the context of cultural sustainability and resistance to global standardisation (*Harper's Bazaar Ukraine*, 2024). Today, handwritten fonts play an important role in shaping a cohesive visual identity in book publishing. They

ensure the visual harmony of the text with illustrations, materials, and compositional solutions, giving the book an individual character. The psychological effect of handwritten forms is perceived as warmer, more authentic, and emotionally closer, as they evoke associations with personal letters, notes, and diaries.

In Ukrainian book publishing, handwritten fonts often become an element of national branding, incorporating historical motifs into contemporary art books, encyclopaedias, and cultural publications, which contributes to the formation of cultural identity. Projects where handwritten Cyrillic forms on title pages and in ornamentation create a recognisable Ukrainian accent arouse keen interest among readers and strengthen the position of national book publishing on the international market (Mitchenko, 2020).

An analysis of current practices shows that handwritten typography is actively used in premium publications, art books, children's books, and limited editions. It is particularly important in projects related to the digital revival of calligraphic traditions or environmentally-oriented publications on recycled paper. In such books, authentic fonts reinforce the narrative of preserving cultural identity in the context of global transformations (*FontGem*, 2024).

In Ukraine, this trend is actively promoted by art schools, where students learn both manual techniques and digital adaptation of handwritten forms. Students often draw handwritten fonts themselves in practical assignments and study their ancient history. The experience enables them not only to revive traditional forms but also to develop new typeface solutions suitable for professional book publishing.

At the same time, there are certain difficulties in the professional sphere. These include a lack of high-quality Cyrillic handwritten fonts, a limited number of specialists capable of combining calligraphic skills with font programming, and the need to standardise technical parameters for publishing production.

Education for sustainable development necessitates greater inclusion of national calligraphic traditions in curricula for future book designers. In art programmes, it is essential to offer in-depth courses on history of Cyrillic typography along side interdisciplinary courses (history + design + cultural studies) and practical workshops on handwriting alongside digital adaptation. A promising direction is the development of digital libraries of national handwritten fonts and their integration into the educational programmes of art universities.

The study showed that hand-drawn lettering are a powerful tool for cultural continuity in book publishing, ensuring not only the aesthetic integrity of the publication, but also the preservation of national visual identity. Their use contributes to the integrity of the book

image and is in line with the principles of sustainable development, in particular SDG 4.7 (culture education) and SDG 11.4 (heritage protection) (*UNESCO*, 2025).

Education in book design should include interdisciplinary courses, the creation of digital databases of handwritten fonts, practical workshops and diverse project-based learning, which will ensure the training of specialists capable of combining tradition with innovation for the benefit of cultural sustainability in society.

Thus, handwritten fonts should be viewed not only as an aesthetic resource but also as an element of cultural policy that influences the international visibility of Ukrainian books and their ability to compete in the global book market. This approach will ensure the cultural sustainability of book publishing and make a significant contribution to the formation of a generation of designers who are aware of their role in preserving and developing visual heritage.

References:

FontGem (2024). *The role and impact of handwritten fonts in modern typography*. https://www.fontgem.com/handwritten-fonts-in-typography.

Harper's Bazaar Ukraine (2024, February 23). *Shcho treba znaty pro ukrainskoho khudozhnyka-hrafika Heorhiia Narbuta* [What you need to know about the Ukrainian graphic artist Heorhii Narbut]. https://harpersbazaar.com.ua/culture/art/shcho-treba-znaty-pro-ukrayinskoho-khudozhnyka-hrafika-heorhiya-narbuta/.

Local History (2024, May 30). *Ideinyi spadok kozatskykh litopysiv: Andrii Bovhyria* [The ideological legacy of Cossack chronicles: Andrii Bovhyria] [Video]. YouTube. https://localhistory.org.ua/videos/bez-bromu/ideinii-spadok-kozatskikh-litopisiv-andrii-bovgiria/.

MITCHENKO, V. (2020). *Estetyka ukrainskoho rukopysnoho shryftu* [Aesthetics of the Ukrainian handwritten font]. Book Lion. https://booklion.lviv.ua/en/estetyka-ukrainskoho-rukopysnoho-shryftu/.

Ostromirove Jevanhelije – kyrylychna pamiatka svitovoi kultury XI stolittia (n.d.). [Ostromir Gospels – a Cyrillic monument of world culture of the 11th century]. Museum of Books and Manuscripts. https://museum.lib.kherson.ua/ostromirove-evangelie---kirilichna-pamyatka-svitovoi-kulturi-hi-stolittya.htm.

UNESCO (2024, May 22). *Advancing sustainability education through art expression and culture*. https://www.unesco.org/en/articles/advancing-sustainability-education-through-art-expression-and-culture.

UNESCO (n.d.). *Culture and education*. https://www.unesco.org/en/culture-education.

UNESCO (2025). *Education for sustainable development*. https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education.

ЛУКОВСЬКА, О., ГРАБОВСЬКА, О., & НЕСТОРЕНКО, Т. (2025). Артивізм в громадянській молодіжній освіті: інсайти міжнародного проєкту “Civic Art”. *Молодь і ринок, 9* (241), 18-22. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.337719.

ЛУКОВСЬКА, О. І., НЕСТОРЕНКО, Т. П., & НЕСТОРЕНКО, О. В. (2024). Освіта через мистецтво: патріотичні плакати в сучасних експозиціях. *Мистецтво та мистецька освіта в сучасному європейському соціокультурному просторі*. І Міжнародна науково-практична конференція, Бердянський державний педагогічний університет, 19-20. 04. 2024, 155-160. https://dspace.bdpu.org.ua/items/ba5499df-6b52-4237-9ac7-d3d278c47cab.

SOCIAL AND HUMANITARIAN DIMENSIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE AGE OF DIGITAL TRANSFORMATIONS: FROM TRADITIONAL APPROACHES TO INNOVATIVE SOLUTIONS

Valentina Voronkova[1], Vìtalina Nikitenko[1], Maryna Azhazha[1], Tetyana Nestorenko[2]

[1]Zaporizhzhia National University

Zaporizhzhia, Ukraine

[2]Academy of Silesia

Katowice, Poland;

[2]Berdyansk State Pedagogical University

Zaporizhzhya, Ukraine

The social and humanitarian dimensions of sustainable development are becoming particularly relevant in the context of globalization transformations, technological innovations, and environmental challenges. Modern society faces the need to ensure a harmonious combination of economic progress, environmental sustainability, and social justice. In this context, the social and humanitarian dimension is a key factor in shaping value

orientations, cultural and ethical awareness, and ensuring inclusiveness and equal opportunities for all segments of the population. Conceptualizing the social and humanitarian dimension of sustainable development requires an interdisciplinary approach that integrates knowledge from sociology, psychology, cultural studies, philosophy, political science, and the humanities. It focuses on understanding humans as social beings capable of responsible management of natural resources, active citizenship, and ethical decision-making in complex socio-environmental situations (Курило, 2025). The social and humanitarian dimension of sustainable development is a fundamental component of the modern paradigm of social development, as it focuses on the human factor, cultural values, and social practices that determine the potential for social stability and progress. At the heart of this approach lies the understanding of humans as subjects and creators of their own social and cultural environment, as well as bearers of values capable of forming sustainable social systems. The methodology for researching the social and humanitarian dimension of sustainable development requires the integration of knowledge from various humanitarian disciplines, which allows for the formation of a comprehensive vision of social processes and their interaction with economic and environmental aspects (Voronkova, & Nikitenko, 2025).

The philosophical basis of this approach lies in the principle of integrity and systematicity, which involves viewing society as an interconnected whole, where any social changes, cultural transformations, or political decisions have complex consequences. Sociology provides tools for analyzing social structures, group interaction dynamics, and social integration mechanisms, allowing us to identify potential risks of social fragility. Psychology, in turn, provides an understanding of behavioral patterns, motivational factors, and cognitive strategies that determine individuals' ability to adapt to changing conditions and participate in sustainable development processes. Cultural studies complement this analysis by highlighting the role of cultural capital, traditions, symbolic practices, and collective memory in the formation of sustainable social communities. Philosophy, in its ethical and conceptual dimensions, guides the process of developing sustainable development strategies through the prism of moral values, social justice, and solidarity (Горбуля, & Воронкова, 2025). Political science allows us to assess the effectiveness of institutional mechanisms, legal norms, and public policies in ensuring conditions for social stability and inclusive development.

The methodological integration of these disciplines is achieved through the use of both qualitative and quantitative research methods. Content analysis, comparative studies, ethnography, and case studies provide a deep understanding of the social and cultural

practices that determine community behavior. Surveys, sociometry, and statistical analysis provide an empirical basis for assessing the effectiveness of social and humanitarian initiatives and predicting the consequences of political decisions. Modeling social processes provides an opportunity to integrate the knowledge gained into strategic concepts of sustainable development, taking into account behavioral, cultural, and institutional factors. The social and humanitarian dimension of sustainable development is not only an academic category but also a practical basis for the formation of innovative strategies capable of increasing society's resilience to external challenges, crises, and conflicts. In this context, Ukraine, which is undergoing complex social and political transformations, can use interdisciplinary methodology to develop comprehensive policies for social stabilization, restoration of cultural potential, and creation of conditions for inclusive and sustainable development. The integration of humanities knowledge contributes not only to effective management decisions, but also to a deep understanding of society's values, which is critical for long-term social stability and development (Ажажа та ін., 2023).

The social and humanitarian dimension of sustainable development is currently undergoing a paradigm shift, in which traditional approaches to integrating social, cultural, and political factors are being complemented by the digital transformation of society, algorithmic management of social processes, and the use of artificial intelligence to predict social behavior (Voronkova, & Nikitenko, 2025). The innovative nature of this approach lies in combining traditional humanitarian methodology with modern technological and conceptual tools, which allows for the creation of dynamic and adaptive social models. The philosophical novelty of the social and humanitarian dimension of sustainable development is manifested in the concept of integrated anti-fragility of society, where social, cultural, and psychological mechanisms not only ensure stability but also increase the system's ability to develop under the pressure of crises and changes (Voronkova, & Nikitenko, 2025). This vision goes beyond classical resilience, offering a proactive approach in which human potential, cultural values, and technological tools interact to create social ecosystems capable of self-organization and innovative adaptation. Methodologically, the novelty lies in the combination of interdisciplinary analysis and digital methods. Sociology and psychology study the behavior of communities in real and virtual environments, cultural studies analyze digital practices and symbolic forms, and philosophy provides an ethical framework, guiding development toward principles of social justice, inclusiveness, and responsibility. Political science and management practices apply algorithmic forecasting models and digital democracy tools, which allow for real-time

assessment of the effectiveness of sustainable development policies. Another new approach is targeted forecasting of social transformation, where adaptive scenarios for community development are created based on data about cultural, psychological, and behavioral patterns. This allows state and public institutions to formulate policies that not only compensate for negative factors but also stimulate social growth and creative potential.

The Ukrainian context adds another layer of novelty: taking into account the experience of society during military and post-crisis transformations, where social and humanitarian resilience becomes key to restoring the economy, cultural identity, and psychological health of communities. This approach opens up prospects for the creation of innovative platforms for social solidarity, where digital technologies are combined with cultural practices and humanitarian knowledge to build sustainable social networks and communities. Thus, the social and humanitarian dimension of sustainable development in the latest conceptualization is a dynamic, integrated, and technology-oriented system capable of simultaneously ensuring the sustainability, anti-fragility, and innovation of society. Its implementation requires a combination of interdisciplinary knowledge, digital technologies, ethical frameworks, and social adaptation practices, which together form a new humanitarian intelligence of social development, critical for contemporary Ukraine and the global context.

Thus, the social and humanitarian dimension of sustainable development serves as a conceptual framework that allows ethical, cultural, social, and political aspects of society's development to be combined into a single methodological system. Its implementation requires a holistic, integrated approach that takes into account the dynamics of social processes, cultural characteristics of communities, and behavioral mechanisms of individuals, which together ensure the stability, innovation, and resilience of the social system. The social and humanitarian dimensions of sustainable development can be formulated as a system of values, norms, and practices aimed at ensuring social justice, cultural development, and ethical responsibility in the process of social transformation, which guarantees the ability to meet the needs of present and future generations (Voronkova, & Nikitenko, 2025). This approach not only allows for the integration of humanitarian knowledge into sustainable development practices, but also fosters critical thinking, tolerance, inclusiveness, and readiness to adapt to a rapidly changing world among citizens. Taking social and humanitarian dimensions into account in policies, educational programs, and social initiatives contributes to the formation of a more sustainable and harmonious society capable of effectively counteracting social, economic, and environmental risks. Thus, the social and

humanitarian dimension of sustainable development is becoming not only an academic construct, but also a practical tool for strategic planning and development of society in the 21st century.

Innovative solutions in the social and humanitarian dimensions of sustainable development involve the use of modern technologies and interdisciplinary approaches to form new models of interaction between society, culture, and education (Курило, 2025). Digital transformations open up opportunities for the development of interactive educational platforms, inclusive communication systems, and tools that support active civic participation and social responsibility. Such solutions include the use of artificial intelligence to analyze social processes and predict the needs of the population, the introduction of digital hubs for the exchange of cultural and social experiences, and the integration of media and information literacy into educational programs to enhance critical thinking and ethical awareness. An innovative approach also includes the development of social platforms and virtual communities that allow people from different cultures and social environments to interact, jointly solve social problems, and support environmental initiatives. This contributes to the formation of collective intelligence, the development of citizens' creative potential, and the creation of new models of social cooperation. In addition, digitalization provides the opportunity to automate the monitoring of social and humanitarian projects, assess their impact, and adapt development strategies in real time. The use of such tools allows combining traditional humanitarian values – ethics, culture, social justice – with technological capabilities, ensuring the sustainable development of society based on the principles of innovation, efficiency, and inclusiveness.

Thus, innovative solutions in the social and humanitarian dimensions of sustainable development act as a driver of social transformation, ensuring the effective integration of technologies into social and cultural practices and the formation of a new generation of citizens capable of responding responsibly and creatively to the challenges of the digital age. The social and humanitarian dimension of sustainable development in modern conditions determines not only the basic principles of social sustainability, but also specific ways of its practical implementation in Ukraine, which is undergoing both social and post-crisis transformations. Its implementation is based on the integration of interdisciplinary knowledge: sociology, psychology, cultural studies, philosophy, and political science, combined with modern digital tools and methods for forecasting social processes. The philosophical basis of the approach lies in the concept of antichresis and dynamic stability of society, which involves not only counteracting crises, but also developing

the system's ability to effectively adapt, self-organize, and generate new social practices. In this context, a person is not just an object of social development, but an active participant, a bearer of cultural values, and a generator of innovative solutions. The social and humanitarian dimension of sustainable development as a fundamental paradigm of modern society demonstrates that effective management of social, cultural, and psychological processes is impossible without the integration of interdisciplinary knowledge. The combination of sociology, psychology, cultural studies, philosophy, and political science allows for the creation of holistic models of development that take into account both behavioral and cultural factors that are decisive for the stability and development of social communities (Курило, 2025).

The concept of anti-fragility and dynamic resilience is an innovative approach in humanitarian analysis. It goes beyond classical resilience, offering a system that not only withstands crises but also develops under their pressure, capable of self-organization and generating new social practices (Горбуля, & Воронкова, 2025). This is particularly important for Ukraine, where social transformations caused by war and post-crisis challenges require proactive development strategies capable of increasing social cohesion and the creative potential of the population (Ажажа та ін., 2023). The interdisciplinary methodology demonstrates the practical value of integrating both classical humanitarian and digital tools. Surveys, sociometry, case studies, psychological research, ethnography, and digital platforms allow us not only to assess social processes, but also to actively influence them, predict changes, and form adaptive development models. This combination of methods creates an effective bridge between theoretical knowledge and practical social innovation.

Digital tools and technologies provide a new level of analytics and forecasting of social processes. Digital democracy platforms, social media analysis, and big data allow us to identify trends in public opinion, determine key social nodes, and evaluate the effectiveness of policies in real time. The use of such technologies in combination with ethical and cultural frameworks shapes the social intelligence of development, which is critically important for modern Ukraine. The practical orientation of the methodology allows for the creation of effective community development strategies that combine social, cultural, and technological aspects. This makes it possible to form innovative platforms for social solidarity, develop the creative potential of individuals, and increase the level of trust and interaction in communities. This ensures the stability, inclusiveness, and fairness of social systems even in times of crisis (Voronkova, & Nikitenko, 2025).

The Ukrainian context highlights the importance of adapting international sustainable development models to local conditions. Taking into account cultural capital, local traditions, and psychological characteristics of communities allows for the development of strategies that not only compensate for the negative effects of crises but also create conditions for the transformation of society and increase its resilience (Nestorenko et al., 2018). This forms a platform for long-term development and restoration of the country's social potential. The philosophical and ethical dimension confirms that sustainable development cannot be purely technocratic or economically oriented. All decisions must take into account moral and value orientations, principles of social justice, inclusiveness, and solidarity. Only through a combination of ethics, culture, and technology is it possible to ensure a truly sustainable and humanized social environment that develops society and at the same time protects it from degradation and fragility.The cumulative effect of the integrated methodology is that it forms a dynamic system for managing social processes, capable of simultaneously addressing issues of adaptation, development, and forecasting. This approach provides not only scientific and theoretical value, but also practical effectiveness in the real conditions of public policy, local self-government, and community initiatives.

References:

NESTORENKO, T., TOKARENKO, O., & NESTORENKO, O. (2018). Health-resort industry in Ukraine: The underlying causes of changes. *Ekonomia – Wroclaw Economic Review, 24*/4, 51-63. https://doi.org/10.19195/2084-4093.24.4.4.

VORONKOVA, V., & NIKITENKO, V. (2025). Synergy between artificial intelligence and digital humanism for humanitarian security: sustainable post-war development and recovery in Ukraine. University Sciences. *International Interdisciplinary Scientific Journal, 2* (2), 88-102 https://doi.org/10.51587/3068-3580/US-2025-12-2.

АЖАЖА, М. А., НЕСТОРЕНКО, Т. П., & ПЕЛІОВА, Я. (2023). Управління релокованими університетами в умовах підвищеної невизначеності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, 27-40. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-27-40.

ГОРБУЛЯ, М. А., & ВОРОНКОВА, В. Г. (2025). Філософія ризику та антикрихкості фінансово-економічних систем як нова форма мислення у добу турбулентності (на основі праць Нассіма Талеба). *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 56, 32-40. https://doi.org/10.32782/apfs.v056.2025.6.

КУРИЛО, В. (ред.) (2025). *Візії та світанки освіти*. Колективна монографія. ФОП Самченко А.М. (с. 14-42).

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО САМОПОЧУТТЯ У ПСИХОЛОГІЇ

Ірина Астремська[1], Ольга Жвава[2]
[1]Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна
[2]Хмельницький національний університет
Хмельницький, Україна

Сучасна система освіти функціонує в умовах постійних соціальних, технологічних та організаційних змін, що суттєво підвищує психоемоційне навантаження на викладачів. За даними психологічних досліджень, тривале емоційне напруження у професійній діяльності педагога може призводити до зниження професійної мотивації, розвитку емоційного вигорання та деформації особистості (Бойко, 2004; Орбан-Лембрик, 2018).

Емоційне самопочуття людини є важливим показником її психічного здоров'я, адаптації до соціального середовища та загальної якості життя. У психології існує низка методів дослідження емоційної сфери особистості, серед яких особливе місце посідає метод спостереження. Цей метод дозволяє вивчати емоційні прояви у природних або спеціально створених умовах без прямого втручання в діяльність досліджуваного.

У психологічній науці емоційне самопочуття розглядається як інтегральний показник суб'єктивного переживання людиною власного психічного стану, що відображає рівень емоційного комфорту, задоволеності діяльністю та психологічної рівноваги (Максименко, 2019). Зрозуміло, що одним із результативних методів дослідження емоційного самопочуття є метод спостереження.

Спостереження – це науковий метод психологічного дослідження, що полягає у цілеспрямованому, систематичному та планомірному вивченні поведінки, зовнішніх проявів психічних станів і діяльності людини. На відміну від опитувальних методів, спостереження дає змогу фіксувати реальні, часто неусвідомлені емоційні реакції, а не лише суб'єктивні оцінки.

Емоційне самопочуття, як вважають психологи, проявляється через міміку, жести, позу, інтонацію мовлення, темп діяльності, особливості спілкування та поведінкові реакції. Метод спостереження дозволяє психологу виявляти емоційні стани (тривожність, напруженість, пригніченість, радість), аналізувати динаміку емоцій упродовж часу, досліджувати емоційні реакції у реальних життєвих ситуаціях, отримувати інформацію, недоступну через самозвіт або тестування. Особливо цінним цей метод є у роботі з дітьми, людьми з порушеннями мовлення або з низьким рівнем рефлексії.

Види спостереження у психології:

У дослідженні емоційного самопочуття застосовують різні види спостереження:

- за умовами проведення: природне (у повсякденному середовищі); лабораторне (у спеціально організованих умовах);
- за ступенем участі дослідника: включене (дослідник є учасником ситуації); невключене (дослідник займає позицію стороннього спостерігача);
- за рівнем структурованості: структуроване (з використанням чітких критеріїв та шкал); неструктуроване (вільна фіксація поведінкових проявів).

Психологічне спостереження як метод дослідження емоційного самопочуття включає кілька основних етапів:

- визначення мети та об'єкта дослідження;
- вибір ситуацій для спостереження;
- розробка плану та критеріїв фіксації емоційних проявів;
- безпосереднє спостереження та реєстрація даних;
- аналіз і інтерпретація результатів.

Безперечно, метод спостереження має і недоліки, і переваги. До переваг можна віднести такі: природність отриманих даних; можливість вивчення неусвідомлених емоційних реакцій; універсальність застосування.

Водночас метод має й обмеження (чи недоліки): суб'єктивність інтерпретації результатів; складність стандартизації; вплив особистості спостерігача на результати; неможливість безпосереднього вивчення внутрішніх переживань. Саме тому у

психологічних дослідженнях спостереження необхідно поєднувати з іншими методами – тестуванням, анкетуванням, бесідою тощо.

Отже, метод спостереження є важливим і ефективним інструментом дослідження емоційного самопочуття у психології. Він дозволяє глибше зрозуміти емоційні прояви особистості в реальних умовах життєдіяльності. За умови науково обґрунтованої організації та поєднання з іншими методами спостереження забезпечує достовірні та цінні результати психологічного дослідження.

Список літератури:

АНАНЬЄВ, Б. Г. (2001). *Людина як предмет пізнання*. Либідь.

ЗЯЗЮН, І. А. (2008). *Педагогічна майстерність.* Вища школа.

МАКСИМЕНКО,С. Д. (2019). *Загальна психологія*. Центр учбової літератури.

ОРБАН-ЛЕМБРИК, Л. Е. (2018). *Психологія професійної діяльності.* Світ.

САВЧИН, М. В. (2017). *Педагогічна психологія.* Академвидав.

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ДІТЕЙ

Вероніка Баукова

Фабрика, Великобританія

Миколаїв, Україна

У сучасних умовах повномасщтабної війни в Україні, проблема психоемоційного стану дітей військовослужбовців набуває особливої соціальної та наукової значущості. Діти, чиї батьки беруть безпосередню участь у бойових діях, опиняються в ситуаціяї хронічного стресу, пов’язаного з невизначеністю, постійним очікуванням небезпеки та страхом втрати близької людини. Воєнний контекст значно ускладнює процес емоційного розвитку дитини, впливаючи на її відчуття безпеки, довіру до світу та здатність будувати стабільні міжособистісні стосунку (Кокун та ін., 2019).

Психологи зазначають, що дитина гостро реагує не лише на прямі травматичні події, а й на емоційний стан значущих дорослих. Тривога матері, її емоційне виснаження, переживання за чоловіка-військовослужбовця передаються дитині, формуючи у неї внутрішню напругу, відчуття небезпеки та нестабільності.

Важливим чинником, що впливає на емоційний стан дитини, є психологічний стан того з батьків, який залишається поруч. Емоційна виснаженність, тривожність, депресивні реакції матері або іншого опікуна можуть посилювати негативні переживання дитини, формуючи відчуття нестабільності та небезпеки навколишнього світу. У таких умовах особливого значення набуває здатність дорослих до емоційної регуляції, підтримуючої комунікації з дитиною та створення відносно стабільного, передбачуванного сімейного середовища (Максименко, 2018; Савчин, 2020).

Окремої уваги в межах дослідження, потребує ситуація, коли обидва батьки дитини проходять військову службу та беруть участь у виконанні бойових завдань (Кокун та ін., 2019; *UNICEF Україна,* 2022). У такому випадку дитина фактично позбавляється щоденної емоційної підтримки з боку найближчих значущих дорослих, що істотно ускладнює формування відчуття базової безпеки та стабільності. Тимчасове обо тривале проживання з іншими родичами чи опікунами може супроводжуватися порушенням звичного ритму життя, зміною соціального оточення та умов виховання, що виступає додатковим стресогенним чинником.

Емоційний стан дітей у таких сімейних обставинах часто характеризується підвищенним рівнем тривожності, страхом втрати батьків, почуттям самотності та покинутості. В окремих випадках можуть формуватися переживання провини або надмірної відповідальності за благополуччя близьких, що не відповідає віковим можливостям дитини. Діти можуть демонструвати як емоційну лабільність і дратливість, так і емоційне “згортання”, зниження емоційної виразності, уникання обговорення власних переживань (*UNICEF Україна,* 2022).

Відсутність постійного контакту з батьками зумовлює дефіцит емоційного зворотного зв’язку, що негативно позначається на формуванні у дитини навичок емоційної регуляції та довіри до світу. Особливу роль у таких умовах відіграють замісні фігури прив’язанності(бабуся, дідусь, інші родичі, опікуни), а також педагоги та практичні психологи, які можуть частково компенсувати нестачу підтримки через стабільну , приймаючу взаємодію з дитиною.

Таким чином, ситуація одночасної військової служби обох батьків є потужним психотравмуючим фактором, що потребує посиленої психологічної уваги та розробки спеціальних програм психоемоційної підтримки дітей цієї категорії.

Загалом, емоційні реакції і тих і інших дітей, можуть проявлятися у вигляді підвищенної тривожності, страхів, дратівливості, емоційної нестабільності або, навпаки, емоційної пригніченності та замкненності. У ряді випадків спостерігаються порушення сну, зниження навчальної мотивації, труднощі концентрації уваги, психосиматичні скрги (головний біль, біль у животі, швидка втомлюванність). Зазначені прояви є наслідком тривалого впливу стресогенних чинників, пов'язаних із воєнною ситуацією та особливим соціальним статусом сім'ї військовослужбовця (*UNICEF Україна*, 2022).

Вікові особливості дітей зумовлюють специфіку переживання воєнного досвіду. Діти молодшого шкільного віку частіше демонструють страх, прив'язанність до значущих дорослих, підвищену потреьу в емоційній підтримці та запевненнях у безпеці (Савчин, 2020). Підлітки можуть реагувати через емоційне відчуження. Протестну поведінку, підвищену дратівливість або, навпаки, надмірну відповідальність і пригничення власних емоцій. Нерідко у підлітків спостерігається внутрішній конфлікт між гордістю за батьків- військовослужбовців та страхом за їх життя.

Створеня відносно стабільного режиму дня, збереження сімейних традицій ті відкритої емоційної комунікації з дорослими сприяє зниженню рівня тривожності та формувння у дитини відчуття психологічної безпеки (Максименко, 2018).

Таким чином, емоційний стан дітей військовослужбовців формується під впливом комплексу соціально-психолгічних чинників, серед яких провідну роль відіграють умови воєнного часу, тривала розлука з батьками, рівень емоційної підтримки в сім'ї та індивідуальні вікові особливості дитини. Урахування зазначених чинників є необхідною умовою для подальшої розробки та впровадження ефективних психокорекційних заходів у роботі з даною категорією дітей.

Список літератури:

КОКУН, О. М., АГАЄВ, Н. А., ПІШКО, І.О. (2019). Психолгічна допомога військовослужбовцям та їхнім сім'ям. Київ: НДЦ ГП ЗСУ.

МАКСИМЕНКО, С. Д. (2018). Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури.

САВЧИН, М. В. (2020). Вікова психологія. Київ: Академвидав.

UNICEF Україна (2022). Психосоціальна підтримка дітей в умовах війни. Київ.

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ

Ольга Богінська
Навчально-науковий інститут післядипломної освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Проблема формування самооцінки в підлітковому віці є однією з центральних у сучасній віковій та сімейній психології, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення особистісної ідентичності, самосвідомості та уявлень про власну цінність. Підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до зовнішніх оцінок, емоційною нестабільністю та прагненням до автономії, що зумовлює вразливість самооцінки до впливу найближчого соціального оточення, насамперед сім'ї (Божович, 2008; Кон, 1989).

Попри зростання ролі однолітків, дитячо-батьківські відносини залишаються базовим чинником психологічного благополуччя підлітка. Саме в сімейному середовищі формуються первинні уявлення про себе, переживання прийняття або відторгнення, відчуття емоційної безпеки та власної значущості, які згодом інтегруються у структуру самооцінки (Rogers, 1980; Bowlby, 1969). Характер емоційної взаємодії з батьками, стиль виховання та особливості комунікації визначають умови, в яких розвивається самосприйняття підлітка.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив стилів дитячо-батьківських відносин на формування самооцінки підлітків. Основними завданнями дослідження стали аналіз психологічних підходів до розуміння самооцінки, визначення її вікових особливостей у підлітковому віці, характеристика основних стилів сімейного виховання та виявлення їхнього взаємозв'язку з рівнем самооцінки.

Теоретичний аналіз засвідчив, що самооцінка є складним багатовимірним особистісним утворенням, яке включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Вона формується в процесі інтеріоризації оцінок значущих дорослих, передусім батьків, та поступово набуває відносної стабільності в підлітковому віці

(Rosenberg, 1965; Божович, 2008). Адекватна самооцінка розглядається як важлива умова розвитку впевненості в собі, психологічної стійкості та соціальної компетентності, тоді як її порушення пов'язані з підвищеним ризиком тривожних і депресивних проявів (Rosenberg, 1965; Baumrind, 1991).

Особливе місце в дослідженні посідає аналіз стилів дитячо-батьківських відносин. Авторитетний стиль виховання, що поєднує емоційну підтримку, прийняття та послідовні вимоги, розглядається як найбільш сприятливий для формування позитивної та адекватної самооцінки. Натомість авторитарний стиль, який характеризується жорстким контролем і низьким рівнем емоційної чутливості, а також індиферентний стиль, пов'язаний з емоційною відстороненістю батьків, асоціюються з формуванням заниженої або нестабільної самооцінки (Bowlby, 1969; Baumrind, 1991).

Емпіричне дослідження було проведене на вибірці з 120 підлітків віком 11-18 років, що забезпечило достатній рівень репрезентативності отриманих результатів. Для збору емпіричних даних використовувалися психодіагностичні методики, спрямовані на вимірювання рівня самооцінки та особливостей стилю сімейного виховання. Зокрема, застосовувалися методика діагностики самооцінки особистості (за М. Розенбергом) та опитувальник стилів батьківського виховання, що дозволив визначити домінуючі типи дитячо-батьківських відносин.

Результати дослідження засвідчили, що у підлітків, які виховуються в умовах емоційної підтримки, прийняття та довірливої взаємодії з батьками, переважає *адекватна або підвищена стабільна самооцінка*. Такі підлітки демонструють більшу впевненість у власних можливостях, позитивніше ставлення до себе та вищий рівень психологічної адаптації.

Водночас у підлітків, які перебувають у системі авторитарних або емоційно відсторонених дитячо-батьківських відносин, частіше фіксувався *занижений рівень самооцінки*, підвищена внутрішня напруга та схильність до самокритики. Надмірний контроль, часта критика та ігнорування емоційних потреб дитини виявилися значущими предикторами негативного самосприйняття та труднощів у міжособистісній взаємодії.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого зв'язку між показниками стилю виховання та рівнем самооцінки підлітків. Отримані дані узгоджуються з результатами попередніх наукових досліджень і підтверджують гіпотезу про визначальну роль якості сімейної взаємодії у формуванні самосвідомості підлітка (Кон, 1989; Rosenberg, 1965; Baumrind, 1991).

Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання в діяльності практичних психологів, зокрема у сфері психологічного консультування батьків і підлітків, профілактики емоційних порушень та розробки програм психосоціальної підтримки. Усвідомлення ролі дитячо-батьківських відносин у формуванні самооцінки дозволяє вибудовувати ефективні стратегії психологічної допомоги, спрямовані на підтримку психологічного благополуччя підлітків.

Список літератури:

БОЖОВИЧ, Л. І. (2008). *Особистість і її формування в дитячому віці***.** Либідь.

КОН, І. С. (1989). *Психологія ранньої юності***.** Просвещение.

BAUMRIND, D. (1991). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development,* 37, 887-907.

BOWLBY, J. (1969). Attachment and Loss. Attachment. *Basic Books,* 1.

ROGERS, C. (1980). A Way of Being. Houghton Mifflin.

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image.* Princeton University Press.

ПСИХОІНДУКЦІЯ ЯК АКТУАЛЬНИЙ ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Катерина Бугай

Бериславський опорний заклад «Академічний ліцей»

Бериславської міської ради

Миколаїв, Україна

Досвід російсько-української війни підтверджує, що навіть у сучасну епоху високотехнологічної бойової техніки, широкого використання безпілотників та елементів штучного інтелекту на полі бою вирішальну роль відіграє саме людина. Її готовність до виконання бойових завдань, морально-психологічний стан, здатність подолати страх і зберегти волю до перемоги, а також рівень психологічної стійкості є ключовими факторами успіху (Клочков, 2023). Інтенсивність боїв, постійна загроза

життю, зміни ситуації та інформаційно-психологічний тиск противника значно підвищують ризики емоційного вигорання, порушення когнітивних процесів і зниження боєздатності військових. У таких умовах особливого значення набувають механізми формування оптимального психофізіологічного стану військовослужбовця перед виконанням бойових завдань (Кокун та ін., 2020).

Одним із дієвих механізмів для цього є психоіндукція – система спрямованих психологічних впливів, які мобілізують внутрішні ресурси особового складу, посилюють саморегуляцію, стресостійкість, емоційну стабільність і готовність до дій у критичних ситуаціях. Цей метод акцентує увагу на активізації вольових, мотиваційних і когнітивних процесів, зменшенні впливу страху та тривоги, а також на зміцненні впевненості військовослужбовця у власних силах і взаємопідтримці всередині підрозділу.

У науковій літературі психоіндукція розглядається як комплекс методів формування певного психічного стану, настрою, установки чи моделі поведінки, що здійснюється через словесні, емоційні, сенсорні, соціально-психологічні та нейропсихологічні впливи. На відміну від клінічних або психотерапевтичних індукцій, у військовій сфері психоіндукція має переважно оперативну, коригувальну та мотиваційно-регулятивну спрямованість. Її метою є мобілізація ресурсів психіки, стабілізація емоційного стану, актуалізація бойових якостей, зниження рівня дезадаптації, профілактика панічних реакцій та підтримання бойового духу (Борисова, 2024).

До психоіндукції як комплексної психологічної технології належать такі взаємопов’язані компоненти:

1. Емоційно-регулятивний компонент: стабілізація емоційного стану; зниження рівня тривоги та страху; формування емоційної врівноваженості.

2. Когнітивний компонент: фокусування уваги на завданні; зменшення когнітивного перевантаження; формування чітких внутрішніх установок і переконань.

3. Мотиваційно-вольовий компонент: актуалізація внутрішніх мотивів; підвищення рішучості та впевненості у власних діях; мобілізація вольових зусиль.

4. Психофізіологічний компонент: нормалізація дихання та м’язового тонусу; регуляція рівня активації нервової системи; підвищення витривалості та працездатності.

5. Поведінковий компонент: готовність до швидких і адекватних дій; зниження імпульсивних реакцій; узгодженість індивідуальних дій у складі підрозділу.

Питання психологічної готовності військовослужбовців до дій у бойових умовах, а також механізмів емоційної саморегуляції та методів подолання стресу займають одну з ключових позицій у наукових дослідженнях. Важливий внесок у розвиток військової психології зробили українські дослідники О. Бойко, О. Блінов, В. Стасюк і О. Хмель. У своїх роботах вони ґрунтовно розглядали проблематику бойового стресу, методи психологічної підтримки та профілактику дезадаптаційних станів. М. Корольчук і В. Крайнюк у своїх дослідженнях приділили увагу механізмам психофізіологічної регуляції, формуванню психологічної готовності та стресостійкості. У міжнародній науковій спільноті значний інтерес викликають дослідження R. Grossman, який аналізує природу бойового стресу і способи подолання страху; D. Siegel і Зорана Комара, що зосередилися на нейропсихологічних аспектах емоційної стабільності; M. Adler і J. Leach, які досліджують особливості поведінки людей в екстремальних умовах і підготовку військових до таких ситуацій.

Актуальність дослідження психоіндукції обумовлена тим, що сучасні бойові умови не лише становлять фізичну загрозу, а й включають серйозні психотравмуючі фактори. Тривале перебування під загрозою, недостатній відпочинок, втрати бойових товаришів та необхідність прийняття швидких критичних рішень створюють колосальний тиск на психіку військових. Це призводить до зростання випадків бойового стресу, тривожних станів, депресії, емоційного вигорання та зниження мотивації. Як наслідок, ефективність виконання бойових завдань значно страждає.

Більшість помилкових рішень і втрат на полі бою часто пов’язані не зі слабкими професійними навичками, а з порушеннями психічних процесів через раптові стресові ситуації. У критичні моменти саме психологічна неготовність – паніка, втрата самоконтролю та звуження свідомості – стає головною причиною зниження ефективності військових дій. У цьому контексті психоіндукція виступає потужним інструментом для підтримання психічної адаптації та забезпечення стабільності дій у критичних умовах (Комар, 2017).

На тлі повномасштабного військового вторгнення в Україну особливо гостро постає потреба в оперативних, ефективних і доступних методах психологічної підготовки. Вони повинні бути придатними як для бойових умов, так і для етапів підготовки до виконання завдання. Перевага психоіндукції полягає в її спрямованості на швидкий і потужний вплив, що дозволяє в максимально короткий термін стабілізувати емоційно-психологічний стан військовослужбовця і спрямувати його зусилля на виконання конкретного завдання (Ґроссман, & Крістенсен, 2023).

Втім, незважаючи на наявність значної кількості досліджень у сфері військової психології, психоіндукція як комплексний метод залишається недостатньо висвітленою темою. У науковій літературі описані окремі прийоми – короткотривалі установки, дихальні вправи чи аутотренінги. Однак відсутня системна концепція психоіндукції як цілісної технології із чітко визначеними принципами, стадіями та механізмами впливу, що ускладнює її наукове осмислення й ефективне впровадження в систему психологічного забезпечення бойової діяльності.

Список літератури:

БОРИСОВА, О. О. (2024). Психоедукація в психореабілітаційному процесі учасників / учасниць бойових дій // Наукова стаття. 2024.

ҐРОССМАН, Д., & КРІСТЕНСЕН, Л. (2023). Психологія і фізіологія воїна в часи війни та миру / Дейв Ґроссман, Лорен Крістенсен. – Київ: Наш Формат, 2023. – 416 с.

КЛОЧКОВ, В. (2023). Психологічне забезпечення Збройних Сил України: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. генерал-майора В. Клочкова. К.: НДЦ ГП ЗС України, 2023. 213 с.

КОКУН, О. М., АГАЄВ, Н. А., & ПІШКО, І. О. (2020). Психологічна підготовка військовослужбовців у сучасних умовах. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2020.

КОМАР, З. (2017). Психологічна стійкість воїна: підручник для військових психологів / Зоран Комар. – Київ, 2017. – 185 с. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://shron1.chtyvo.org.ua/Komar_Zoran/Psykholohichna_stiikist_voina.pdf.

ОБРАЗ ЛЮДИНИ В УМОВАХ КРИЗИ: ЖИВОПИС І РИСУНОК В СТУДЕНТСЬКИХ ПРАКТИКАХ

Анна Булкіна, Тарас Палка
Інститут поліграфії та медійних технологій
Національний університет «Львівська політехніка»
Львів, Україна

Сучасні соціальні кризи (війни, пандемії, масові міграції, економічні потрясіння) суттєво впливають на розвиток художньої освіти й формування індивідуальної візуальної мови молодих митців (Lukovska et al., 2025). Зокрема, це виявляється у переосмисленні гуманістичних засад мистецтва, де людська постать стає головним ретранслятором травматичного досвіду. Образ людини, який упродовж століть залишався центральним мотивом європейської художньої традиції, у періоди нестабільності набуває нових змістів, відображаючи загострення суспільних переживань і зміни у світогляді. Саме тому академічні постановки з фігурою людини стають не лише технічним етапом у навчанні, а й важливим інструментом осмислення сучасних реалій.

У структурі художньої освіти робота над академічною фігурою відіграє ключову роль у професійному становленні молодого митця. У цих завданнях студенти поєднують технічну майстерність із розумінням національних традицій, культурного спадку та цінностей. Академічні постановки сприяють розвитку спостережливості, уміння аналізувати пропорції, світлотінь і колористичні взаємозв'язки, а також формують здатність уловлювати психологічний стан моделі. Завдяки цьому майбутні художники не лише здобувають високий рівень володіння живописною мовою, а й виховують емпатійність (Калитко, 2023).

Виконання навчальних робіт створює простір, де технічні знання природно інтегруються з особистим творчим баченням. У процесі роботи над фігурою студенти вчаться гармонійно будувати композицію, досягаючи цілісності художнього образу. Разом із тим академічні вправи сприяють розкриттю індивідуального стилю, формують естетичний смак і навички художнього мислення. Саме уважне й змістовне зображення

людини навчає студентів бачити глибину характеру, розуміти символічну вагу постаті в мистецтві та створювати роботи, що мають емоційну і культурну виразність.

Зміни у соціальному середовищі неминуче відображаються у студентських художніх практиках. Останніми роками роботи молодих митців усе частіше звертаються до тем тілесності, травми, вразливості, відновлення та стійкості (Луковська та ін., 2025). Це теми, що безпосередньо віддзеркалюють напружений культурний простір сучасності.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що поняття «криза» попри межі суто політичних чи економічних змін, включає також глибокі психологічні та світоглядні трансформації. Зокрема, наголошується, що художня діяльність у кризових умовах набуває особливої динаміки та стає засобом осмислення внутрішніх конфліктів і емоційної напруги. Саме тому студентські роботи, створені в такі періоди, формують соціально чутливу й емоційно насичену візуальну мову (*Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя*, 2019).

Українські мистецькі практики після 2014 року, а особливо після 2022 року, демонструють тенденцію до глибокого переосмислення образу людини як свідка та учасника історичних подій. Сучасне українське мистецтво розглядає фігуру людини не просто як модель, а як носія життєвого досвіду, який набуває символічного значення у колективній пам’яті. У студентських роботах ця тенденція проявляється у прагненні поєднати документальність із метафоричністю, реалістичне зображення із виразною емоційністю (Pysko, 2023).

Теоретичні дослідження звертають увагу на складність репрезентації війни та насильства в сучасному мистецтві. Зображення конфлікту завжди коливається між документальною фіксацією та художньою інтерпретацією, що створює особливу естетику неоднозначності. Цей підхід поступово інтегрується і в мистецьку освіту, де студенти не лише опановують технічні навички рисунку та живопису, а й вчаться читати соціальний контекст, аналізувати візуальні наративи, формувати критичне мислення (Cvoro, & Messham-Muir, 2021).

У стилістиці студентського рисунку в умовах кризи спостерігається декілька характерних тенденцій. По-перше, зростання експресивності лінії: замість м’яких і вивірених контурів з’являються різкі, нервові, фрагментовані штрихи, які передають психологічну напругу моделі або автора. По-друге, композиції часто характеризуються асиметрією та внутрішнім рухом, що відображає нестабільність та напруження.

По-третє, усе більшої ролі набуває драматична робота зі світлотінню: контрастність підсилює емоційний вплив і робить фігуру людини центральним фокусом уваги.

У живописі кризового періоду значні зміни відбуваються на рівні кольору. Холодні монохромні палітри – сірі, сині, темно-зелені, часто символізують страх, втому, депресію, невизначеність. Натомість акценти червоного або помаранчевого стають маркерами небезпеки, агресії, болю або рішучості. Деякі студенти використовують «зламані» або дисонансні кольорові поєднання, які створюють внутрішню напругу композиції та відчуття тривоги. Такі рішення формують емоційно-психологічну топографію образу людини, у якій тіло стає місцем, що вбирає сліди колективного досвіду.

Ще однією важливою тенденцією є інтерес до документального портретування. Зображення військових, волонтерів, цивільних, людей, які пережили окупацію або вимушену міграцію, формують нову типологію правдивого свідчення. Художник у таких роботах стає одночасно інтерпретатором і учасником подій. У цих портретах особливо значущими є деталі: втомлений або напружений погляд, стиснуті руки, поза, що передає внутрішній стан. Кожен елемент формується як носій емоційного змісту, що виходить за межі академічної традиції.

Паралельно з документальністю у студентській творчості набирають сили концептуальні підходи, у яких фігура людини подається через символи та метафори. Це можуть бути маски, фрагментовані частини тіла, умовні або абстрактні силуети, використання негативного простору, схематизація форми. Такі методи дозволяють передати не буквальний образ, а психологічний стан, внутрішній конфлікт чи трагедію. Метафоричність відкриває можливість створення універсальних образів, які не прив’язані до конкретної особи, але відображають загальнолюдські переживання.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що криза є не лише зовнішнім обставинним чинником, але й каталізатором стилістичних змін у сучасних студентських практиках живопису та рисунку. Молоді художники формують новий рівень художньої чутливості до людського образу, розглядаючи його як складний носій емоцій, пам’яті та переживань. Вони прагнуть створити нову естетику гуманності, яка відображає досвід суспільства, травми та надії.

Становлення нової художньої мови в умовах кризи також сприяє розвитку емпатії та соціальної відповідальності у студентів. Репрезентуючи людину, вони осмислюють її роль у період нестабільності, роблять видимими ті емоції та переживання, які в реальному житті часто залишаються непоміченими. Образ людини стає не просто

академічним мотивом, а центральним елементом гуманістичного дискурсу сучасної мистецької освіти.

Список літератури:

КАЛИТКО, А. (2023). *Живописне вирішення академічної постановки "Фігура людини в народному вбранні"* [Painting solution of the academic assignment "Figure of a person in national costume"]. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 33, 104-113. https://lnam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/33/104-113_Kalytko.pdf.

ЛУКОВСЬКА, О., ГРАБОВСЬКА, О., & НЕСТОРЕНКО, Т. (2025). Артивізм в громадянській молодіжній освіті: інсайти міжнародного проєкту "Civic Art". *Молодь і ринок, 9* (241), 18-22. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.337719.

Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя (2019). Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 р., м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715403/1/%D0%9A%D0%A0%D0%98%D0%97%D0%98-2019%20%3D03-21.pdf.

CVORO, U., & MESSHAM-MUIR, K. (2021). Images of war in contemporary art: Terror and conflict in the mass media. Bloomsbury Visual Arts. https://www.bloomsbury.com/uk/images-of-war-in-contemporary-art-9781350227354/.

LUKOVSKA, O., HRABOVSKA, O., & NESTORENKO, T. (2025). The phenomenon of artivism: the interaction of art and social activism. *Zeszyty Naukowe WST*, (21), 117-128. https://doi.org/10.54264/0135, http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/a9329bedc9dc10615b22f7abe28f59b1.pdf.

PYSKO, Y. (2023). Ukrainian art as protest and resilience: An introduction. Nanovic Institute Features. https://nanovic.nd.edu/features/ukrainian-art-as-protest-and-resilience/.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СЕПАРАЦІЇ ДІТЕЙ І БАТЬКІВ В КОНТЕКСТІ РОДОВОЇ СИСТЕМИ

Анастасія Бучковська
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

У сучасній психологічній науці проблема сепарації дітей і батьків розглядається як один із ключових процесів становлення особистості, що визначає рівень її психологічної зрілості, автономії та здатності до побудови повноцінних міжособистісних стосунків. Водночас процес сепарації не може бути зведений виключно до індивідуального розвитку дитини, оскільки він відбувається в межах сімейної та родової системи, що має власні закони функціонування, динаміку та історичну пам'ять.

Особливої актуальності дана тема набуває в умовах сучасних соціальних трансформацій, коли зростає кількість сімей із порушеними міжпоколінними межами, емоційною нестабільністю та підвищеним рівнем тривожності. У таких умовах процес психологічної сепарації часто ускладнюється або набуває деформованих форм, що впливає як на дітей, так і на дорослих членів родини.

Психологічна сепарація розглядається як процес поступового відокремлення дитини від батьків на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях. Вона передбачає формування здатності до самостійного прийняття рішень, відповідальності за власне життя та усвідомлення власної ідентичності.

З позицій системної сімейної терапії сепарація є не одноразовою подією, а тривалим процесом, що відбувається на різних етапах життєвого циклу сім'ї. М. Боуен підкреслював, що ключовим показником успішної сепарації є рівень диференціації Я – здатність людини зберігати емоційну близькість із родиною, не втрачаючи при цьому власної автономії (Bowen, 1978).

У родинах із низьким рівнем диференціації часто спостерігаються явища емоційного злиття, коли почуття, переживання та рішення окремих членів сім'ї тісно

переплетені між собою. У таких умовах сепарація дитини може сприйматися родовою системою як загроза стабільності або навіть як «зрада» сім'ї.

Родова система охоплює не лише ядерну сім'ю, а й попередні покоління, включаючи їхній досвід, травми, втрати та незавершені емоційні процеси. Трансгенераційна передача досвіду відбувається переважно несвідомо й може впливати на спосіб побудови стосунків між батьками та дітьми.

Незавершені процеси сепарації в попередніх поколіннях часто призводять до повторення одних і тих самих сценаріїв. Наприклад, емоційно відсутні або надмірно контролюючі батьки можуть формувати у дітей труднощі з автономією, залежність від зовнішнього схвалення або страх самостійності. У таких випадках дитина несвідомо виконує функцію стабілізації родової системи, утримуючи емоційну рівновагу батьків.

Особливо виразно це проявляється у сім'ях, де дитина стає «емоційною опорою» для одного з батьків, заміщуючи партнерські або міжпоколінні стосунки. Така динаміка суттєво ускладнює процес сепарації, оскільки автономізація дитини супроводжується сильним почуттям провини та страхом втрати зв'язку.

Недостатньо завершений процес сепарації може мати довготривалі психологічні наслідки. Серед найбільш поширених проявів виділяють підвищену тривожність, труднощі з прийняттям рішень, залежність від думки значущих інших, а також проблеми у побудові партнерських і професійних стосунків.

У дорослому віці це може проявлятися у формі повторюваних сценаріїв співзалежних стосунків, страху близькості або, навпаки, страху втрати автономії. Часто такі особи відчувають внутрішній конфлікт між потребою у близькості та прагненням до незалежності.

З позицій структурної сімейної терапії С. Мінухіна, порушення сепарації пов'язані з нечіткістю сімейних меж та порушенням ієрархії між поколіннями (Minuchin, 1974). Відсутність чітких меж ускладнює процес дорослішання дитини та формування її психологічної самостійності.

Важливу роль у процесі сепарації відіграє готовність батьків дозволити дитині відокремлюватися, визнавати її право на власні почуття, вибір і помилки. Батьки, які самі мають незавершену сепарацію у власній родовій системі, можуть несвідомо утримувати дитину через гіперопіку, контроль або емоційні маніпуляції.

Здатність батьків витримувати емоційне напруження, пов'язане з автономізацією дитини, є показником їхньої власної психологічної зрілості. У цьому контексті робота з

родовою історією батьків набуває особливого значення для гармонізації процесу сепарації.

Психотерапевтична робота з процесом сепарації вимагає системного підходу, що враховує як індивідуальні особливості клієнта, так і контекст його родової системи. Аналіз родинних сценаріїв, міжпоколінних зв'язків і повторюваних патернів дозволяє усвідомити приховані механізми, що впливають на труднощі автономізації.

Усвідомлення та переосмислення родових лояльностей сприяє формуванню більш зрілої позиції Я, зменшенню внутрішніх конфліктів і розвитку здатності до екологічної сепарації без розриву емоційних зв'язків.

Отже, процес сепарації дітей і батьків у контексті родової системи є складним багатовимірним явищем, що виходить за межі індивідуального розвитку. Його перебіг значною мірою визначається міжпоколінними динаміками, рівнем диференціації в родині та здатністю системи адаптуватися до змін.

Дослідження даної проблематики є важливим напрямом сучасної психології, оскільки дозволяє глибше зрозуміти причини труднощів у побудові автономії та зрілих стосунків. Застосування системного підходу створює умови для більш усвідомленого й гармонійного проходження сепараційних процесів як у дитячому, так і в дорослому віці.

Список літератури:

BOWEN, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.

KERR, M. E., & BOWEN, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. W. W. Norton & Company.

MINUCHIN, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У БОРОТЬБІ ЗІ СТРЕСОМ У СТУДЕНТІВ

Анна Вербовенко
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Емоційний інтелект є одним із важливих психологічних ресурсів, який визначає здатність особистості пристосуватися до стресових обставин та ефективно контролювати власні емоційні реакції. У сучасній психології емоційний інтелект трактується як складний багатокомпонентний конструкт, що об'єднує когнітивні, емоційні і соціальні аспекти. Він забезпечує людині можливість розпізнавати власні та чужі емоції, розуміти їх природу та причини, а також керувати емоційними станами відповідно до конкретних умов (Mayer et al., 2008; Зарицька, 2019). У контексті навчання, де студенти постійно стикаються зі значними когнітивними, часовими й емоційними викликами, рівень розвитку емоційного інтелекту безпосередньо впливає на їхню стресостійкість, психологічний добробут і здатність використовувати дієві копінг-стратегії.

Механізми впливу емоційного інтелекту на стрес базується на здатності особистості усвідомлено управляти своїми емоційними реакціями. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту краще розпізнають власні емоційні стани, вміють контролювати інтенсивність переживань та мінімізувати їхній негативний вплив на когнітивну діяльність. Вони частіше застосовують адаптивні, проблемно-орієнтовані стратегії для подолання стресу, тоді як індивіди з низьким рівнем емоційного інтелекту здебільшого обирають емоційно-орієнтовані або унікальні способи реагування. Таким чином, емоційний інтелект виступає не тільки показником емоційної компетентності, але й важливим фактором регуляції поведінки в умовах стресу (Mayer et al., 2008).

Психофізіологічний аспект зв'язку між емоційним інтелектом і боротьбою з стресом полягає у здатності мозку синхронізувати емоційні й когнітивні процеси для підтримання внутрішньої рівноваги. Нейропсихологічні дослідження демонструють, що високий рівень емоційного інтелекту корелює з активністю. Префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за контроль імпульсів, здатність до планування,

прийняття рішень та когнітивну регуляцію емоцій. При цьому ефективна взаємодія префронтальної кори з лімбічною системою, зокрема амігдалою, сприяє усвідомленню власних емоцій і зниженню надмірних реакцій страху чи тривоги. Дослідження показують, що у людей з розвиненим емоційним інтелектом рівень кортизолу є нижчим порівняно з тими, у кого емоційна регуляція менш розвинена. Це свідчить про існування прямого нейрофізіологічного підґрунтя емоційної компетентності, а також її важливість для підтримання психосоматичної рівноваги навіть в умовах тривалого стресу (Мединська, 2012).

Студентське середовище являє собою унікальний простір, де поєднуються різноманітні стресові чинники, серед яких значне навчальне навантаження, тиск через оцінювання, активні соціальні взаємодії та зміна життєвих ролей. Особливої уваги заслуговують студенти заочної форми навчання, які окрім виконання академічних завдань, стикаються з додатковими викликами: професійними зобов'язаннями, сімейними обов'язками, обмеженим часом для відпочинку та емоційного відновлення, а також ризиком соціальної ізоляції. За таких умов емоційний інтелект стає критично важливим ресурсом, який допомагає студентам підтримувати емоційну стабільність та уникати емоційного виснаження. Високий рівень емоційної усвідомленості дозволяє ефективніше розподіляти наявні ресурси, зберігати внутрішню мотивацію і забезпечувати своєчасне відновлення енергетичного потенціалу після інтенсивних навантажень (Бойко, 2017).

Одним із ключових механізмів впливу емоційного інтелекту в подоланні стресу є здатність до емоційної саморегуляції. У студентів із високим рівнем емоційного інтелекту краще розвинена свідомість щодо власних емоційних станів, що дозволяє контролювати негативні переживання, уникати імпульсивних вчинків та впроваджувати адаптивні стратегії подолання стресових ситуацій. Зокрема, такі студент, зазвичай менш піддаються паніці перед іспитами, оскільки вміють усвідомлено знижувати рівень тривожності, використовуючи, наприклад, позитивну когнітивну переоцінку обставин.

Емоційна саморегуляція, як важливий компонент емоційного інтелекту, визначає способи поведінки в складних умовах, забезпечуючи не лише стримування імпульсів, але й перетворення негативних емоцій у конструктивну енергію для дії. За результатами досліджень D. Golemen, люди з високим рівнем саморегуляції частіше схильні до глибокого аналізу ситуації, зберігають здатність приймати раціональні рішення навіть за умов сильного емоційного напруження, що позитивно позначається на їхній ефективності. Для студентів це означає можливість адекватно сприймати

навчальні труднощі, конструктивно реагувати на критику та уникати руйнівних емоцій під час складання іспитів. Розвинений рівень емоційного інтелекту також сприяє формуванню кращої толерантності до фрустрацій, що набуває особливого значення в умовах дистанційного чи змішаного навчання, характерного для заочної форми освіти.

Високий рівень емоційного інтелекту сприяє також розвитку емпатії та соціальної компентності, що підвищує шанси на отримання соціальної підтримки як важливого ресурсу в боротьбі з стресом (Schutte et al., 2002). Студенти, які здатні адекватно розуміти емоційні стани оточуючих, більш ефективно взаємодіють у групі, отримують більше підтримки від однокурсників і викладачів, що сприяє зниженню рівня емоційного напруження.

Особливу увагу привертає роль емоційного інтелекту у запобіганні емоційному вигоранню, що часто є наслідком тривалого стресу серед студентів, особливо тих, хто поєднує навчання із професійною діяльністю. Емоційний інтелект сприяє усвідомленню власних ресурсів і меж, дозволяє вчасно розпізнавати ознаки перевтоми та вживати заходів для відновлення. Для студентів-заочників це насамперед передбачає здатність ефективно планувати час, розділяти навчальну та професійну діяльність, а також користуватися різними методами емоційної підтримки, такими як релаксаційні практики чи техніки позитивної самонастанови (Mayer et al., 2001).

Результати численних емпіричних досліджень свідчать, що розвиток емоційного інтелекту сприяє підвищенню психологічної гнучкості, самоконтролю та адаптивності в умовах стресу. Зокрема, у дослідженні Sánchez-Álvarez, Extremera & Fernández-Berrocal (2015) встановлено позитивний зв'язок між високим рівнем емоційного інтелекту і суб'єктивним добробутом, який супроводжується зниженням тривожних і депресивних симптомів. Подібні результати наведено й у сучасному дослідженні «The Role of Emotional Intelligence and Its Effect on Stress Management: An Aspect of Mental Health Amongst Students» де досліджується вплив контролю над емоціями на самоуправління та саомрегуляцію. Авторка демонструє, що високий рівень емоційного інтелекту допомогає студентам успішніше справлятися зі стресовими ситуаціями, зокрема в умовах пандемії COVID-19 та військового вторгнення які спричинили зростання тривожності та напруги серед молоді. Ці дані підтверджують важливу роль емоційного інтелекту як посередника між зовнішніми стресовими факторами та внутрішнім емоційним станом особистості (Fuggawala, 2023).

Отже, емоційний інтелект виступає важливим психологічним ресурсом, який визначає здатність студентів ефективно справлятися зі стресом, зберігати емоційну

рівновагу та внутрішню мотивацію у навчальному процесі. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє усвідомленню власних почуттів, контролю над негативними емоціями, гнучкості мислення здатності адекватно реагувати на труднощі. Завдяки цьому студенти демонструють вищу стресостійкість, більш конструктивні стратегії поведінки й кращі результати в навчанні.

Високий рівень емоційного інтелекту тісно пов'язаний із психологічним добробутом, самоконтролем і здатністю до емоційної саморегуляції. Аналіз різних емпіричних досліджень підтверджують, що особи з розвиненим емоційним інтелектом мають нижчий рівень тривоги, меншу схильність до емоційного виснаження й вище відчуття задоволеності життям. Це дає підстави розглядати емоційний інтелект не лише як рису особистості, як ключову компетентність, яку необхідно формувати в умовах вищої освіти.

Розвиток емоційного інтелекту у студентів, зокрема через упровадження тренінгів, психолого-педагогічних практикумів і освітніх програм, має стати важливою складовою сучасного навчального середовища. Такий підхід сприятиме підвищенню рівня адаптації молоді до стресових умов. Збереженню психічного здоров'я та формуванню гармонійної, стійкої до викликів особистості, здатної до ефективного саморозвитку й професійного зростання.

Список літератури:

БОЙКО, С. Т. (2017). Емоційний інтелект як чинник запобігання інформаційному стресу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології:* збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».

ЗАРИЦЬКА, В. В. (2019). Методика дослідження емоційного інтелекту особистості. *Теорія та практика сучасної психології, 3* (2), 38-40.

МЕДИНСЬКА, Ю. Я. (2012). Рівень емоційного інтелекту як детермінанта психологічної безпеки особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна,* 2, 354-360. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2%282%29__42.

FUGGAWALA, S. (2024). The role of emotional intelligence and its effect on stress management: An aspect of mental health amongst students. *Conference: Envisioning a Sustainable Future*, Vol-10

https://www.researchgate.net/publication/381295349_The_Role_of_Emotional_intelligence_and_its_effect_on_Stress_Management_-An_aspect_of_Mental_Health_amongst_students.

MAYER, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1* (3), 232-242. https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232.

SCHUTTE, N. S., KENG, S. L. & CHEUNG, M. W. L. (2021). Emotional Intelligence Mediates the Connection Between Mindfulness and Gratitude: a Meta-Analytic Structural Equation Modeling Study. *Mindfulness,* 12, 2613-2623. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01725-2.

ЛЮДСЬКА АГЕНТНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ МЕХАНІЗМ СОЦІАЛЬНИХ ІННОВАЦІЙ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНКИ В ЕКОСИСТЕМІ ГРОМАД

Ірина Верховод

Київський національний економічний університет

імені Вадима Гетьмана

Київ, Україна

У контексті сучасного розвитку соціальних інновацій «людська агентність» (human agency) розглядається як ключова категорія, що визначає здатність індивіда до активного перетворення соціального середовища та саморегуляції. Вона виступає внутрішньою силою, яка дозволяє громадянам переходити від ролі пасивних об'єктів впливу до статусу активних суб'єктів, що інтегрують власні потреби з колективними інтересами.

Роль людської агентності у розвитку соціальних інновацій проявляється у таких аспектах:

1. Механізм саморегуляції та соціальної дії: у межах когнітивно-соціального підходу (Bandura, 2001) людська агентність розглядається як ключова категорія, що

забезпечує саморегуляцію особистості. Вона обґрунтовує взаємозв'язок між об'єктивними соціальними умовами та індивідуальною поведінкою, перетворюючи людину з пасивного об'єкта впливу на активного суб'єкта.

2. Фундамент для соціальних інновацій та залучення бенефіціарів: підхід соціальних інновацій фокусується на нових способах вирішення проблем через залучення бенефіціарів (громадян) до процесів прийняття рішень. Саме людська агентність є тією внутрішньою силою, яка дозволяє громадянам активно долучатися до міжсекторальної співпраці та пропонувати нові ідеї на інноваційному рівні екосистеми.

3. Праксеологічний вимір та адаптивна резильєнтність: у межах праксеологічного виміру соціального середовища людська агентність сприяє переходу від стандартизованих рішень до персоналізованих підходів. Вона є необхідною умовою для формування адаптивної резильєнтності, оскільки дозволяє системі трансформуватися через усвідомлені дії її учасників, забезпечуючи розподілену відповідальність замість централізованого контролю.

4. Розвиток людського потенціалу: людська агентність, за результатами проведеного нами дослідження, є частиною психологічного кластеру досліджень соціального середовища, який займає значну частку в науковому дискурсі (4,9% публікацій Scopus). Вона безпосередньо впливає на відтворення та розвиток людського потенціалу, оскільки дозволяє індивідам інтегрувати свої потреби з колективними інтересами в умовах постійних трансформацій.

5. Зв'язок із мережевою архітектурою: у морфологічному вимірі соціального середовища агентність дозволяє акторам (агентам) ефективно взаємодіяти всередині мережевої архітектури, де суб'єктивні уявлення акторів діалектично поєднуються з об'єктивними структурами суспільства.

Таким чином, людська агентність є рушійною силою соціальних інновацій, оскільки вона перетворює соціальне середовище на простір свідомої соціальної дії, де нові практики вирішення проблем базуються на активності та самоорганізації самих людей.

Вимірювання рівня людської агентності у громадах України в межах екосистемного підходу потребує поєднання психологічних, соціологічних та управлінських інструментів.

Для вимірювання цього показника в українських громадах можна застосувати такі методологічні підходи та інструменти:

1. Епістемологічний підхід: екологічна моментальна оцінка (EMA). Метод екологічної моментальної оцінки (ecological momentary assessment), обґрунтований Шіффманом та співавторами (Shiffman et al., 2008), дозволяє вивчати поведінку та агентність індивідів безпосередньо в реальному середовищі в режимі реального часу. Для громад України це може означати:

- використання мобільних опитувань або цифрових платформ для фіксації моментів, коли громадяни приймають самостійні рішення або беруть участь у житті громади;
- аналіз реакцій на стресові події (наприклад, воєнні загрози) як показника адаптивної резильєнтності особистості.

2. Вимірювання «Колективної ефективності». Оскільки агентність індивіда тісно пов'язана з середовищем, джерела пропонують використовувати концепцію колективної ефективності (collective efficacy) (Sampson et al., 1997). Цей показник вимірює:

- здатність сусідської громади реалізувати спільні цінності;
- рівень підтримки ефективного соціального контролю в межах громади;
- зв'язок між соціально-економічним статусом району та готовністю мешканців до активних дій.

3. Оцінка через рівень «Громадської участі». У межах комунікаційного рівня екосистеми соціального середовища рівень агентності можна виміряти через ступінь залучення громадян до прийняття рішень. Критеріями можуть виступати:

- активність у соціальному діалозі між державою, бізнесом та громадою;
- участь у реалізації соціальних ініціатив через механізми краудсорсингу та соціального партнерства.

4. Використання стандартизованих інструментів благополуччя. Оскільки агентність є частиною суб'єктивного благополуччя, джерела згадують інструмент WHOQOL-BREF (оцінка якості життя ВООЗ), який включає соціальний та психологічний домени (*The WHOQOL Group*, 1998). Він дозволяє оцінити:

- суб'єктивне відчуття самореалізації індивіда;
- задоволеність соціальними зв'язками, що є базою для виявлення агентності.

5. Аналіз соціальних мереж та гомофілії. Мережевий підхід дозволяє виміряти агентність через структуру зв'язків індивіда. Використання принципу гомофілії (тенденція формувати зв'язки з подібними до себе) та алгоритмів виявлення спільнот

допомагає зрозуміти, наскільки активно громадяни формують мережі підтримки, що є проявом їхньої соціальної агентності (McPherson et al., 2001).

На наш погляд, для українських громад найбільш релевантним буде інтегративний екосистемний аналіз. Він дозволяє оцінити не лише внутрішню готовність людини до дії (психологічний кластер), а й наявність інституційних можливостей для цієї дії в громаді (інституційний та інноваційний рівні).

Отже, людська агентність є рушійною силою, що перетворює соціальне середовище на простір свідомої дії, де інновації базуються на самоорганізації та розподіленій відповідальності.

Список літератури:

BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52* (1), 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

SAMPSON, R. J., RAUDENBUSH, S. W., & EARLS, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277* (5328), 918-924. https://doi.org/10.1126/science.277.5328.918.

SHIFFMAN, S., STONE, A. A., & HUFFORD, M. R. (2008). Ecological momentary assessment. *Annual Review of Clinical Psychology, 4*, 1-32. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415.

MCPHERSON, M., SMITH-LOVIN, L., & COOK, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology, 27*, 415-444. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415.

The WHOQOL Group (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological Medicine, 28* (3), 551-558. https://doi.org/10.1017/S0033291798006667.

АРТТЕРАПІЯ В СТРУКТУРІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ, ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ У ПРИФРОНТОВИХ ТЕРИТОРІЯХ

Олеся Гасенко
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Специфіка психоемоційного стану цивільного населення у прифронтових зонах визначається передусім фактором невизначеності та тривалої дії екстремальних подразників. Це твердження є абсолютно влучним і науково обґрунтованим. Психоемоційний стан людей у прифронтових зонах – це не просто «стрес», а складний динамічний процес адаптації психіки до умов, які є антропологічно неприйнятними. Тривале перебування цивільного населення в умовах збройного конфлікту на прифронтових територіях супроводжується постійною загрозою життю, соціальною ізоляцією та руйнуванням життєвих смислів. Традиційні методи психологічного консультування часто наштовхуються на опір або емоційне заціпеніння (нумінг) постраждалих. У цьому контексті *арттерапія* постає як один із найбільш адаптивних методів, оскільки вона дозволяє висловити невимовне через метафору та образ, забезпечуючи безпечну дистанцію від травматичної події та активуючи внутрішні ресурси саморегуляції (Вознесенська, & Мова, 2017).

Масштабність психологічної травматизації внаслідок повномасштабної агресії рф не має аналогів у сучасній історії Європи. За даними Міністерства охорони здоров'я України (МОЗ), станом на 2023-2024 роки, понад 15 мільйонів українців потребують психологічної допомоги та підтримки. З них близько 3-4 мільйонам може знадобитися медикаментозне лікування через розвиток ПТСР, депресії чи тривожних розладів (*Міністерство охорони здоров'я України*, н.д.).

Особливої уваги потребують мешканці прифронтових територій, які знаходяться в умовах «подвійного тиску»: безпосередньої фізичної загрози та соціально-економічної дестабілізації. Вони постійно переживають *дистрес* (тривалий негативний стрес), в*торинну травматизацію, психологічну депривацію* (неможливість задовольнити базові потреби у безпеці). Найбільш вразливі літні люди (соціальна ізоляція) та жінки з дітьми

(подвійне навантаження щодо догляду за дітьми в небезпечних умовах). Згідно зі звітами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), кожен п'ятий мешканець зони збройного конфлікту стикається з серйозними розладами психіки. Проблема ускладнюється тим, що на прифронтових територіях доступ до традиційних клінічних форм психотерапії обмежений, що робить впровадження мобільних арттерапевтичних груп не просто допоміжним, а стратегічно важливим інструментом збереження ментального здоров'я нації (*Міністерство охорони здоров'я України,* 2023).

Екстремальні умови викликають накопичення колосальної внутрішньої напруги. "Як зазначає О. Вознесенська, арттерапія є одним із найбільш екологічних методів роботи з військовою травмою...". Робота з матеріалами (розривання паперу в колажах, сильні мазки пензлем, ліпка) дає легітимний і безпечний вихід для гніву та фрустрації. Арттерапія допомагає «перетравлювати» травматичні події в режимі реального часу, не даючи їм законсервуватися в психіці та перетворитися на важкі форми ПТСР у майбутньому та досягти *резильєнтності* (Вознесенська, & Мова, 2017).

Специфіка арттерапії полягає в тому, що вона є «мостом» між хаосом внутрішніх переживань та структурою зовнішнього світу. В умовах прифронтової зони це найкоротший шлях до стабілізації без ризику погіршення стану клієнта. Результати дослідження та запропонована програма занять можуть бути використані психологами благодійних фондів, соціальними працівниками та волонтерами для організації груп підтримки безпосередньо у громадах прифронтових зон.

Список літератури:

ВОЗНЕСЕНСЬКА, О. Л., & МОВА, Л. В. (2017). Арт-терапія в подоланні психічної травми: практ. посіб. Золоті ворота.

Міністерство охорони здоров'я України (н.д.). Психологічна допомога під час війни: статистика та виклики. https://moz.gov.ua (дата звернення: 04. 02. 2026).

Міністерство охорони здоров'я України (2023). Як війна впливає на ментальне здоров'я. www.moz.gov.ua (дата звернення: 04. 02. 2026).

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИНАМІКИ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ РОЗЛУКИ, ЗУМОВЛЕНОЇ ВОЄННИМ СТАНОМ: СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Євгенія Гребінюк
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Воєнний стан створює комплексний вплив на всі сфери життєдіяльності особистості, зокрема на сімейні та подружні стосунки. Розлука, спричинена бойовими виїздами або вимушеним переселенням, стає одним із найпотужніших психологічних випробувань для сімейної системи. Особливої актуальності проблема набуває в сучасних українських реаліях, коли тисячі родин живуть у режимі тривалої невизначеності, емоційного напруження та постійної загрози життю одного з партнерів (Карамушка, & Тертична, 2022).

Особливої уваги потребує аналіз психологічного стану жінок, чиї чоловіки перебувають на військовій службі. Вони опиняються в ситуації підвищеної відповідальності, емоційної напруги та соціальної невизначеності. Сукупність цих чинників створює складні умови для підтримання стабільності подружніх стосунків.

Психологічний досвід дружин військовослужбовців, що перебувають на бойових завданнях, є поєднанням декількох кризових ліній: адаптаційного стресу, соціальної дезорієнтації та сепараційної тривоги. Ця багаторівнева напруга створює специфічне поле подружніх стосунків, яке потребує детального аналізу з позиції сучасної психології

Подружні взаємини традиційно розглядаються в межах системного підходу, відповідно до якого сім'я є цілісною динамічною системою, де зміни в одному елементі неминуче впливають на інші. Згідно із положеннями системної сімейної терапії (Мінухін, & Фішман, 2012), стресові події порушують усталений баланс ролей і комунікацій, що зумовлює необхідність перебудови взаємодії. В умовах війни така перебудова часто відбувається екстрено і без достатнього ресурсу для адаптації.

Теорія прив'язаності Дж. Боулбі пояснює глибину переживань розлуки як реакцію на загрозу втрати значущої фігури (Боулбі, 2004). Подружній партнер виступає основним джерелом емоційної безпеки, тому його відсутність активізує тривожність, страх покинутості та підвищену потребу у контакті. За умов воєнної небезпеки ця реакція посилюється, оскільки розлука поєднується з реальною загрозою життю.

Дослідження Дж. Готтмана підтверджують, що стабільність подружжя значною мірою визначається якістю комунікації та здатністю партнерів до емоційної підтримки (Готтман, & Сільвер, 2018). В умовах дистанційної взаємодії особливого значення набуває вербалізація почуттів, вміння конструктивно обговорювати страхи та уникати емоційного відсторонення.

Когнітивно-поведінковий підхід розглядає переживання розлуки через призму інтерпретацій подій. Негативні автоматичні думки, катастрофізація та постійне очікування найгіршого підсилюють тривожність і можуть провокувати конфлікти навіть за відсутності безпосереднього контакту.

Воєнний стан змінює структуру сімейного життя. Відбувається трансформація ролей: партнер, який залишається в тилу, змушений перебирати на себе відповідальність за побут, фінансові питання та соціальні контакти. Рольове перевантаження може спричиняти емоційне виснаження та зростання внутрішньої напруги. За відсутності належної соціальної підтримки підвищується ризик розвитку депресивних і тривожних розладів.

Тривала розлука переходить у хронічну фазу. Невизначеність термінів повернення чоловіка-військовослужбовця, перерви у зв'язку, обмежені можливості спілкування створюють постійний фон тривоги. До того ж у військовослужбовця накопичується бойовий стрес, що може проявлятися емоційною закритістю, зниженням здатності до емпатії, дратівливістю або відстороненістю.

Емоційний стан жінки в ситуації воєнної розлуки є неоднорідним і суперечливим. Ми можемо говорити про специфічний внутрішньоособистісний конфлікт, де водночас співіснують гордість за чоловіка-захисника та постійний страх за його життя. Виникає парадокс: намагаючись бути опорою для партнера, жінка сама виснажується, а через брак уваги та дистанцію в стосунках любов може переплітатися з почуттям образи. Це свідчить про значне навантаження на її адаптаційні механізми

Для дружини ситуація ускладнюється адаптацією до нового соціального середовища, відсутністю стабільної підтримки чоловіка поруч та необхідністю поєднувати навчання чи роботу з переживанням воєнної реальності. У таких умовах

підвищується ризик емоційного вигорання, соматичних проявів тривоги, порушень сну та концентрації.

Разом із тим, дослідження показують, що спільне переживання труднощів може посилювати почуття значущості партнера і зміцнювати цінність стосунків. Усвідомлення спільної мети, підтримка патріотичної мотивації, віра у майбутнє здатні виступати психологічними ресурсами.

Психологічне переживання розлуки проходить декілька етапів: шок і мобілізація ресурсів, хронічна адаптація до відсутності партнера, періодичні емоційні коливання, пов'язані з небезпечними подіями або відсутністю зв'язку. Важливу роль відіграє здатність до саморегуляції та підтримки соціальних зв'язків.

Ефективними стратегіями подолання є підтримка регулярної комунікації, створення спільних ритуалів взаємодії навіть на відстані, фокусування на короткострокових цілях, розвиток професійних і особистісних компетентностей (Кокун, 2022). Значну роль відіграє звернення до психологічної допомоги або участь у групах підтримки для родин військових.

Когнітивне переосмислення ситуації, прийняття обмеженості контролю та формування довіри до партнера знижують рівень тривожності. Підтримка власної автономії, навчання та професійний розвиток дозволяють зберігати відчуття життєвої перспективи (Осьодло, & Стасюк, 2023).

Отже, війна трансформує внутрішній світ сім'ї та динаміку стосунків у парі. В умовах воєнного стану звичний гомеостаз сім'ї порушується. Розлука через службу чоловіка – це не просто фізична відстань, а вимушена перебудова ролей. Крім того, війна створює ситуацію «подвійного стресу». З одного боку – військовослужбовець із бойовою напругою та емоційним відстороненням як захисною реакцією. З іншого – жінка, яка переживає складний внутрішній конфлікт. Її емоційний стан – це постійні «гойдалки» між гордістю за героя та почуттям самотності чи навіть образи через дефіцит уваги.

Попри всі труднощі, ми бачимо, що сім'я може адаптуватися. Ключову роль тут відіграють когнітивні стратегії: зміна ставлення до ситуації, пошук нових сенсів у навчанні чи роботі, а також підтримка зв'язку через спільні ритуали (навіть короткі дзвінки). Важливо розуміти, що звернення до психолога чи груп підтримки є не ознакою слабкості, а необхідним ресурсом для збереження психічного здоров'я (Луценко, 2023).

Такми чином, подружні стосунки, розділені війною, функціонують в умовах підвищеного хронічного стресу, невизначеності та ризику травматизації. Збереження ментального здоров'я та стабільності пари в таких умовах вимагає не лише внутрішньої сили, а й готовності до залучення зовнішньої підтримки – фахової психологічної допомоги та соціальних ресурсів.

Подальші дослідження вбачаємо у емпіричному дослідженні наслідків вимушеної розлуки для подружніх стосунків та розробці програм психосоціальної підтримки родин військовослужбовців.

Список літератури:

БОУЛБІ, ДЖ. (2024). *Створення та руйнування емоційних зв'язків* / пер. з англ. Павлін.

ГОТТМАН, ДЖ., & СІЛЬВЕР, Н. (2018). *Сім принципів щасливого шлюбу* / пер. з англ. Клуб Сімейного Дозвілля.

КАРАМУШКА, Л. М., & ТЕРТИЧНА, Н. А. (2022). Психологічне здоров'я та стресостійкість особистості в умовах війни: теоретичний аналіз. *Актуальні проблеми психології, 1* (18), 45-56.

КОКУН, О. М. (2022). Психологічна допомога особистості в умовах повномасштабної війни: основні напрями та підходи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4* (2). https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4222.

ЛУЦЕНКО, О. Л. (2023). Психологічна допомога сім'ям військовослужбовців у період воєнного стану. *Психологічне консультування і психотерапія*, 19, 12-25.

МІНУХІН, С., & ФІШМАН, Ч. (2012). *Техніки сімейної терапії* / пер. з англ. Сфера.

ОСЬОДЛО, В. І., & СТАСЮК, В. В. (2023). Соціально-психологічні чинники стійкості сімей військовослужбовців у період воєнних дій. *Психологічний часопис, 9* (3), 112-124.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ЕМОЦІЙНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ТА ПСИХІЧНОЮ АДАПТАЦІЄЮ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ольга Губницька
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Психологічна адаптація в умовах війни постає як динамічний процес активного пристосування особистості до стресогенних умов і охоплює емоційний, когнітивний та поведінковий рівні. Особливої наукової та практичної значущості набуває виокремлення емоційного інтелекту як важливого чинника психологічної адаптації особистості в умовах війни. Безумовно, для нормальної життєдіяльності, здоров'я та ефективного спілкування з оточуючими дуже важливим є емоційні стани людей, які безумовно, під час війни характеризуються значною напруженістю (Hruzynska, 2023).

Дослідження взаємозв'язку між емоційним інтелектом і психологічною адаптацією особистості в умовах війни передбачають визначити роль емоційного інтелекту як внутрішнього психологічного ресурсу особистості. У зв'язку з цим підходи, які запроваджуються для вивчення взаємного впливу емоційного інтелекту та адаптацією особистості, потребують розширеного застосування саме в період військового стану в Україні.

Емоційний інтелект має наступні складові: самосвідомість, саморегуляція, емпатія, соціальні навички (Гоулман, 2018). Це передбачає розвинуту здатність розпізнавати та розуміти власні емоції, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони. Адаптована особистість вміє контролювати свої імпульсивні реакції та бути спокійною в стресових ситуаціях. Кожна людина є частиною суспільства, тому соціальні навички такі як вміння ефективно спілкуватися, впливати на інших, вирішувати конфлікти, будувати та підтримувати стосунки може бути ресурсними чинниками в умовах воєнного часу. Ідея досліджень полягає в тому, щоб з'ясувати особистісний рівень компонентів емоційного інтелекту та встановити зв'язок з адаптивністю до війни. Люди не народжуються з готовим набором якостей, знань та вмінь, які необхідні для перебування у стресових умовах, що сьогодні викликала війна. Єдиний спосіб

розвивати власну резилієнтність та життєстійкість – це самовиховання, робота над стресостійкістю, розвиток власного емоційного інтелекту, аналіз власної поведінки у стресових ситуаціях та збереження досвіду, який допомагає долати труднощі у складних життєвих умовах.(Гамбарова, & Заболоцька, 2022).

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для розробки програм психологічної підтримки осіб, які перебувають в умовах воєнного стресу. Виявлення взаємозв'язку між емоційним інтелектом і психологічною адаптацією дозволяє визначити напрями розвитку емоційної саморегуляції як ресурсу підвищення стійкості особистості. Результати дослідження можуть бути застосовані у діяльності практичних психологів, соціальних працівників та фахівців із психічного здоров'я під час роботи з різними категоріями населення.

Таким чином, емоційний інтелект виступає важливим внутрішнім ресурсом, що сприяє ефективній психологічній адаптації особистості в умовах війни. Розвинені навички усвідомлення та регуляції емоцій знижують ризик дезадаптивних реакцій і підвищують здатність до конструктивного подолання стресу. Подальші дослідження у цьому напрямі є необхідними для поглиблення наукового розуміння механізмів адаптації та вдосконалення системи психологічної допомоги в умовах тривалої нестабільності.

Список літератури:

ГАМБАРОВА, Е., & ЗАБОЛОЦЬКА, С. (2022). Вплив рівня емоційного інтелекту на резилієнтність особистості в умовах воєнного стану. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 50, 24-31. https://doi.org/10.32782/2312-8437.50.2022-3.

ГОУЛМАН, Д. (2018). *Емоційний інтелект.* Vivat.

HRUZYNSKA, I. (2023). The problem of emotional response to stressful situations under the conditions of marital state. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology,* (21), 97-107. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17096.

СТАЛИЙ РОЗВИТОК У КООРДИНАТАХ ПСИХОЛОГІЇ: ҐЕНДЕРНИЙ ВИМІР «Я»

Лілія Дунець
Комунальний заклад вищої освіти
«Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія»
Кременчук, Україна

Сталий розвиток – це концепція розвитку суспільства, орієнтована на задоволення потреб сучасних поколінь без шкоди для майбутніх, яка інтегрує соціальні, економічні та екологічні аспекти життя людства. У межах цієї концепції соціальний вимір набуває особливого значення, зокрема ґендерна рівність як одна з ключових цілей сталого розвитку (SDG 5), спрямована на забезпечення рівних прав, можливостей і доступу до ресурсів для всіх людей незалежно від статі (*United Nations, 2015).*

У психологічному контексті реалізація принципів сталого розвитку пов'язана з формуванням цілісної самосвідомості особистості, у структурі якої центральне місце посідає образ «Я». Ґендерна ідентичність як компонент Я-концепції визначає поведінкові стратегії, життєві цілі та рівень психологічного благополуччя індивіда (Ткалич, 2021). Саме тому аналіз ґендерного виміру «Я» є важливим для розуміння психологічних передумов сталого розвитку суспільства.

Ґендерна ідентичність є фундаментальним компонентом Я-концепції, що відображає внутрішнє усвідомлення та переживання індивідом своєї належності до чоловічої або жіночої статі. Вона структурує самосвідомість, інтегруючи емоційну оцінку власної маскулінності / фемінінності, статево-рольові установки та соціальну поведінку в єдиний образ «Я».

Центральне місце в галузі гендерної психології посідають соціально детерміновані уявлення про чоловіків і жінок, вивчення схожості та відмінностей в соціальній поведінці обох статей. Виходячи з цього, гендерний підхід можна інтерпретувати як сукупність жіночих і чоловічих моделей статевої ідентифікації та самореалізації (Дунець, 2021).

Сучасні психологічні дослідження розглядають ґендерну ідентичність як складне багатовимірне утворення, що формується у процесі соціалізації та відображає

індивідуальний досвід людини в культурному й соціальному середовищі. Ґендерна ідентичність не зводиться до біологічної статі, а є результатом взаємодії особистісних, соціальних і культурних чинників (Боровцова, 2011).

У працях з гендерної психології підкреслюється, що сформована та прийнята ґендерна ідентичність сприяє психологічній стабільності, самоприйняттю та ефективній соціальній адаптації особистості (Ткалич, 2021). Водночас міжнародні дослідження у сфері сталого розвитку наголошують, що досягнення ґендерної рівності є необхідною умовою соціальної стійкості та людського розвитку (*United Nations,* 2015).

Попри наявність значного масиву наукових праць, недостатньо розробленим залишається питання інтеграції психологічного аналізу ґендерної ідентичності у концепцію сталого розвитку. Зокрема, бракує досліджень, які б комплексно розглядали ґендерний вимір «Я» як психологічний ресурс сталості – на рівні індивіда та суспільства.

Метою статті є: визначення психологічного виміру сталого розвитку через аналіз ґендерної ідентичності «Я»; дослідження впливу ґендерної самосвідомості на психологічне благополуччя особистості; обґрунтування ролі гендерної ідентичності як психологічного чинника соціальної стійкості.

Гендерна ідентифікація – це усвідомлення індивідом своєї статевої належності, переживання ним своєї маскулінності/фемінності та готовність виконувати визначену статеву роль. Ідентифікувати (усвідомити) себе чоловіком або жінкою – означає прийняти ті психологічні якості й моделі поведінки, які суспільство приписує людям залежно від їх біологічної статі.

Тобто гендерна ідентичність передбачає існування певних оціночних компонентів, зокрема, уявлень індивіда про те, наскільки його поведінка та особистісні характеристики відповідають сподіванням та вимогам суспільства до жіночої або чоловічої ролі. Вона виступає основним компонентом самосвідомості людини. Гендерна ідентичність формується поступово в процесі соціалізації. Вирішальним етапом її формування є підлітковий вік, у цей період відбувається її остаточне формування.

Гендерна ідентичність виникає під впливом гендерних стереотипів, які існують у кожному суспільстві і формуються в контексті культури, історичного часу. Їх значення та інтерпретація залежать від багатьох соціальних чинників таких, як клас, вік, раса, етнос. Гендерні стереотипи – це сформовані в культурі узагальнені уявлення про те, як у дійсності поводять себе чоловіки та жінки.

Ґендерна ідентичність є інтегративним компонентом Я-концепції, що визначає спосіб самосприйняття, систему цінностей та соціальних ролей особистості. Її формування відбувається впродовж життя під впливом соціокультурних норм і міжособистісних взаємодій (Боровцова, 2011).

Психологічне благополуччя включає самосприйняття, автономію, позитивні соціальні зв'язки та відчуття сенсу життя. Гендерні обмеження та стереотипи можуть негативно впливати на ці складові, знижуючи адаптаційні можливості особистості. З позицій сталого розвитку підтримка психологічного благополуччя розглядається як необхідна умова соціальної інтеграції та рівноправної участі у суспільному житті (*United Nations,* 2015).

Ґендерний вимір «Я» є важливим психологічним чинником сталого розвитку, оскільки впливає на рівень самореалізації, психологічної стійкості та соціальної активності особистості. Гармонійно сформована ґендерна ідентичність сприяє підвищенню психологічного благополуччя й адаптації до соціальних змін, що відповідає ключовим засадам сталого розвитку суспільства.

Список літератури:

BOROVTSOVA, M. S. (2011). Механізми становлення гендерної ідентичності особистості. *Наука і освіта*, 3-5. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/10_2011/2.pdf.

DUNETS, L. M. (2021). Гендерні підходи в системі підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі. *Реалізація гендерної політики на сучасному етапі розвитку сектору безпеки і оборони України: стан, проблеми, перспективи* (тези III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Хмельницький, 29 квітня 2021 р., с. 160-162). Видавництво НАДПСУ.

TKALYCH, M. H. (2021). *Гендерна психологія*. Академія.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. United Nations.

ПОРУШЕННЯ МОВНИХ НОРМ УКРАЇНСЬКИМИ БЛОГЕРАМИ ЯК ОДНА З ПРОБЛЕМ ЯКІСНОГО МОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ

Ольга Жвава
Хмельницький національний університет
Хмельницький, Україна

Інтернет-простір є цікавим для досліджень, оскільки в ньому тісно переплетені усний та писемний варіанти мови, представлено різні типи комунікативних навичок. Попри те, що дослідження мови Інтернету є порівняно новим напрямом лінгвістичних розвідок, у сучасному мовознавстві уже є низка праць, у яких увагу зосереджено на проблемах теорії комунікації та медіалінгвістики. Інтернет-дискурс у різних аспектах досліджують Л. Белей (Белей, 2016), І. Девтеров (Девтеров, 2009), Ю. Маковецька-Гудзь (Маковецька-Гудзь, 2014), І. Мельничук (Мельничук, 2018), М. Молофій (Молофій, 2011), С. Чемеркін (Чемеркін, 2009), С. Зайцева (Зайцева, 2011) тощо.

Соціальні мережі об'єднують мільйони людей, а Інтернет-спілкування на різних платформах зумовлює виникнення нових лексичних одиниць, переосмислення стилів мови, знакових систем тощо. Тому й постає «мовне питання»: наскільки блогери дотримуються норм української літературної мови, як змінюють її, як нею послуговуються користувачі та фанати, підписники. Це й зумовлює *актуальність дослідження* функціонування української мови та невербальних засобів спілкування на ютуб-каналах. *Об'єктом дослідження* є процес спілкування комунікаторів на ютуб-каналах, предметом – вербальні та невербальні засоби спілкування у влоґах блогерів (перелік подано у Списку використаних джерел). *Мета роботи*: виявити та проаналізувати, класифікувати види порушень блогерами вербальних та невербальних засобів спілкування. Виходячи з поставленої мети, сформульовано такі завдання: визначити вербальні та невербальні засоби впливу; розглянути особливості комунікації; дослідити вербальні та невербальні елементи мовлення. *Методи дослідження*: аналіз, синтез, індукції, дедукції; серед лінгвістичних використано описовий метод, зіставний метод та його прийоми.

Дослідивши використання української мови в соціальних мережах, В. Шпитальний констатує, що україномовними найчастіше є спільноти українських

компаній, ЗМІ, політичних чи громадських організацій, блоги та сайти міст (що мають свою сторінку у соцмережах), більшість інформації в них подана українською літературною мовою (Шпитальний, 2016). З початку повномасштабного вторгнення росії на територію України велика частина раніше російськомовних блогерів перейшла на створення відеоконтенту українською мовою.

Ми розглядаємо й аналізуємо відео книжкових блогерів, аудиторія яких складає не менше 5000 користувачів, із завантаженням роликів не менше 50.

Аналізуючи невербальні засоби спілкування, варто зазначити, що у своїх відео більшість блогерів зазвичай використовують доброзичливий тон, що робить їхні відео привабливими та легкодоступними для широкої аудиторії. Такий підхід сприяє створенню дружньої атмосфери, що залучає глядачів і стимулює їх до подальшої взаємодії. Водночас іноді серйозний тон свідчить про здатність блогерів адаптувати свій стиль залежно від тематики обговорення, що додає презентаціям глибини та ваги. Чіткий і рівномірний темп мовлення дозволяє ефективно передавати складні ідеї та аналізувати літературні твори детально, акцентувати увагу на ключових моментах, забезпечуючи кращу усвідомленість інформації. Іноді швидкий темп мовлення, особливо під час емоційних або натхненних оглядів, може призводити до певної нечіткості висловлювань. Це може ускладнювати сприйняття інформації, особливо коли йдеться про складні ідеї чи аналіз книг. З іншого боку, коли автори відео сповільнюють темп, то це допомагає закцентувати увагу на ключових моментах. Наприклад, занадто швидка розповідь про сюжет книги може призводити до пропускання важливих деталей або недостатньо глибокого аналізу. Інколи такий темп втомлює.

Зміст відео є інформативним та переконливим, що проявлено через детальні огляди книг та обговорення літературних тенденцій. Цікавими, зі смаком підібраними, є інтер'єри, серед яких блогери знімають контент. Важливим є і вираз обличчя авторів під час ефіру, зокрема усмішки та охайний вигляд створюють відчуття тепла та близькості, що робить формат розповіді більш приємним. Міміку (підняті або нахмурені брови, наприклад) блогери використовують для підкреслення певних моментів або вираження критичного ставлення до окремих аспектів книг, що додає емоційної глибини презентаціям. Інколи блогери діляться особистими проблемами, ситуаціями з життя, додаючи у своє відео персональні емоції, враження, що лише збагачує відео в емоційному аспекті. Відкриті жести руками сприяють створенню привабливої та розслабленої атмосфери, що робить відео більш динамічним та цікавим

для перегляду. Вони також підсилюють відчуття взаємодії з аудиторією, створюючи ілюзію живої розмови. Підтримка зорового контакту зі своїми глядачами через камеру створює відчуття довіри та зв'язку, що є важливим фактором для утримання уваги та побудови лояльної спільноти. Розслаблені пози свідчать про впевненість у собі та своїх знаннях, що додатково підсилює позитивне сприйняття особистості блогерів та професійних навичок.

Типові лексичні помилки:

- в рамках відео; позакочувати очі; проковтнула за пару днів; здибаємо книжку; книжка виглядає; у своєму житті мрії; виключно позитивні враження; напрягати очі; на своєму початку читання; не побачила абсолютно і близько; закінчила заключення книги; зустрічаюся з ситуацією;

- неправильне використання паронімів: призводять – приводять. Авторам важливо розрізняти чи про позитивний чи негативний процес вона говорить. Від того й залежить чи *приводять*, чи *призводять*;

- неправильно утворені фразеологічні звороти: ідея спала на голову; перший млинець комом (замість *перший млинець нанівець*)

- конотативна лексика: щоб до нас дійшло; до фіга сторінок;

- сленгові слова чи словосполучення: кльово, круто, зайшло не дуже, сама себе намахала зі своїми спогадами. Використання їх у рецензії на класичну літературу може здаватися недоречним для частини аудиторії, яка очікує більш витонченого мовного стилю.

Типові орфоепічні помилки:

- вимова напівпом'якшеного [ч] замість твердого: [ч'ому́], [ч'им], [ч'е^{и}ка́ї], [на се^{и}ку́ндоч'ку], [зви^{е}ч'аїно], [хо́ч'у], [смач'но́го], [не^{и} |бач'ила], замість [чому́], [чим], [че^{и}ка́ї], [на се^{и}ку́ндочку], [зви^{е}чаїно], [хо́чу], [смачно́го], [не^{и} |бачила];

- вимова [ф] замість [ў] в кінці слова чи перед приголосним: [фкл|уч'ú ти^{е}], [ходú ф], [пи^{е}сáф] замість [ўкл|учú ти^{е}], [ходú ў], [пи^{е}сáў];

- оглушення приголосних: [ка́ска], [францу́с'ки^{е}ї] замість [ка́зка], [францу́з'ки^{е}ї],;

- неправильне наголошування іменників: Ге́ловін, донька́, зі шрифто́м замість Гелові́н, до́нька, зі шрифтом;

- неправильне наголошування прикметників: лú пке, книжковú й замість липке́, книжко́вий.

- неправильне наголошування дієслів: йдéмо, будé, смі'єтеся, так не підé, почнéмо, хóдити, сúділа, вкладéмо, бо'їтеся замість йдемó, бýде, сміємéся, так не пíде, почнемо, ходúти, сидíла, вкладемó, боїтéся.

Типові морфологічні помилки:

- неправильне утворення дієприкметників: заживша замість загоєна, вилікувана; завищувані очікування замість завищені;
- вживання інфінітива на –ть замість унормованої форми на –ти: хочу почитать, можу запропонувать;
- помилки у творенні кличного відмінка: Наташ, дякую тобі за пораду; Юля, твоя книжка ось замість Наталю, дякую тобі за пораду; Юлю, твоя книжка ось;
- закінчення прикметників: надприродня істота замість надприродна істота;
- неправильне утворення прислівників: природньо ти сидиш замість природно. У цьому прикладі й слововживання порушено.
- неправильно утворено наказовий спосіб дієслів: поставиш, будь ласка замість постав, будь ласка; давай заплющуй очі замість заплющуй очі;
- утворення форми множини географічної назви Данвіч (містечко): Данвічей чи Данвічів, що, звісно, не є правильним;
- неправильно утворено словосполучення з прийменниками: розділ за кішку замість розділ про кішку; по сюжету нічого не зрозуміло замість за сюжетом нічого не зрозуміло; розставлю книжки по кольорам замість розставлю книжки за кольорами.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що комунікація в сучасному інтернет-просторі є складним багаторівневим процесом, у якому вербальні та невербальні засоби взаємодіють як єдина система впливу на адресата. Аналіз книжкових влоґів засвідчив, що ефективність комунікативного акту значною мірою зумовлена не лише мовленнєвим наповненням, а й паралінгвістичними та екстралінгвістичними чинниками.

З’ясовано, що у вербальній площині мовлення блогера домінує орієнтація на доступність і діалогічність, що реалізується через використання простих синтаксичних конструкцій, емоційно забарвленої лексики, розмовних елементів та експресивних засобів. Водночас зафіксовано низку типових лексичних, орфоепічних і морфологічних помилок, причинами яких є вплив усного спонтанного мовлення, міжмовна інтерференція, прискорений темп мовлення та орієнтація на неформальний стиль спілкування з аудиторією.

Доведено, що невербальні засоби комунікації – міміка, жести, зоровий контакт, інтонація, темп мовлення, зовнішній вигляд та візуальне оформлення простору – відіграють ключову роль у формуванні позитивного іміджу блогера та забезпеченні довіри з боку глядачів. Саме вони компенсують окремі мовні похибки й підсилюють перлокутивний ефект повідомлення, сприяючи утриманню уваги та емоційній залученості реципієнтів.

Установлено, що влоґи є прикладом сучасного медіадискурсу, у якому поєднуються інформативна, оцінна та мотиваційна функції мовлення. Попри певні відхилення від норм української літературної мови комунікативна стратегія блогера загалом є успішною, оскільки спрямована на популяризацію читання, формування читацької культури та розширення україномовного контенту в цифровому середовищі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в порівняльному аналізі мовленнєвих стратегій україномовних блогерів різних тематичних ніш, а також у вивченні впливу блогерського мовлення на мовну поведінку підписників і трансформацію сучасних комунікативних норм.

Список літератури:

БЕЛЕЙ, Л. (2016). Українська мова в інтернеті. Торгівля, нерухомість, розваги – тут все російською. http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/73060/Ukrajinska_mova_v_interneti_Torgivla_neruhomist_rozvagy?a_offset.

ДЕВТЕРОВ, І. (2009). Комунікативний процес і мовна ситуація в Інтернеті. *Філософські проблеми гуманітарних наук, 16-17,* 162-166.

ЗАЙЦЕВА, С. (2011). Інтернет-сленг в україномовному медіапросторі. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія,* 33-40.

МАКОВЕЦЬКА-ГУДЗЬ, Ю. (2014). Українська мова у соціальних мережах. *Мовні і концептуальні картини світу, 47* (1), 658-663.

МЕЛЬНИЧУК, І. (2018). Просування послуг в соціальних мережах. *Новини науки XXI століття: Збірник наукових матеріалів XXIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 2,* 54-57.

МОЛОФІЙ, М. (2011). Спілкування в соціальній мережі. *69–та студентська науково-технічна конференція. Секція «Підприємництва та перспективних технологій»: збірник тез доповідей, 17-21 жовтня 2011 року*. 185-186.

Особливості Інтернет-спілкування (2012). https://naub.oa.edu.ua/2012/osoblyvosti-internet-spilkuvannya/.

ЧЕМЕРКІН, С. (2009). Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси. ППВФ.

ШПИТАЛЬНИЙ, В. В. (2016). Використання української мови в соціальних мережах. *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес,* 60-61.

Список використаних джерел:

https://youtu.be/UCDqzmZorzQ?si=BmSX79m9VR2VH6yt

https://www.youtube.com/watch?v=4_Ja-urP41Y

https://www.youtube.com/watch?v=LyFPffhjIlk

https://www.youtube.com/watch?v=8Bywv4AL_Dw&t=461s

https://www.youtube.com/watch?v=moaUZSi9Vh4

https://www.youtube.com/watch?v=fWuUEkTqRnw

https://www.youtube.com/watch?v=WtvV2n5i8Wc

https://www.youtube.com/watch?v=WDMZyD5kiu8

https://www.tiktok.com/@dimasuperpersik

https://www.youtube.com/@prolit_

https://www.youtube.com/@svitlobibliotek

www.youtube.com/@Virabooks

https://www.youtube.com/@svitlobibliotek

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ПОДРУЖЖЯ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ

Ольга Зуєва

Чорноморський національний університет

імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

Емоційна близькість, взаєморозуміння та довіра між партнерами у підтримці стабільності сімейної системи залежить від гармонійної взаємодії подружжя.

Психологічне середовище сімейного благополуччя сприяє збереженню стабільності та залежить від вміння ефективно спілкуватися, розв'язувати конструктивно конфлікти та враховувати потреби один одного.

Емоційна підтримка, уважність до переживань партнера та здатність до компромісу зміцнюють сімейні зв'язки, зменшують напруженість та запобігають накопиченню конфліктного потенціалу. У таких умовах зміцнюється взаємоповага та формуються умови для розвитку позитивних моделей поведінки всіх членів сім'ї, зростає задоволеність шлюбом. Гармонійна взаємодія подружжя мінімізує запобігання конфліктів та є основою ефективного подолання труднощів, що виникають у сімейних відносинах, забезпечуючи тим самим цілісність та стійкість сімейної системи.

У сучасних соціально-економічних умовах на подружжя посилюється тиск психологічного навантаження. Сім'я функціонує у середовищі постійної невизначеності, інформаційного перенасичення та високого темпу життя. Фінансові труднощі, поєднання кар'єрних та сімейних обов'язків, вплив громадських кризових процесів формують хронічний стресовий фон, який знижує емоційну стійкість партнерів та ускладнює конструктивну взаємодію. За таких умов навіть незначні суперечності можуть набувати конфліктного характеру.

Зміна моделі подружніх взаємин від партнерства, рівності та взаємної самореалізації до суперечливих і несформованих уявлень про ролі чоловіка та жінки, дедалі частіше стає джерелом напруження, образ і взаємних претензій. Партнери можуть по-різному тлумачити свої функції в сім'ї, що створює підґрунтя для непорозумінь і конфліктів.

Трансформація конфліктних ситуацій відбувається на тлі невиправданих очікувань, зокрема самореалізації та емоційного задоволення. У таких умовах шлюб починає частіше сприйматися не як соціальний інститут, де на перший план виходять потреби в емоційній близькості, підтримці, особистісному розвитку та психологічному комфорті, а як чинник збільшення кількості конфліктних ситуацій в якому зростає рівень незадоволеності, фрустрації та рольової невизначеності.

У сучасній психології розуміння подружньої взаємодії ґрунтується на інтеграції кількох провідних наукових підходів, кожен з них висвітлює специфічні аспекти функціонування шлюбних стосунків. Розглянемо деякі з них для більш глибокого розуміння міжособистісної взаємодії у сімейних стосунках.

Системний підхід розглядає сім'ю як цілісну, динамічну систему в якій поведінка кожного партнера впливає на іншого та в цілому на загальний баланс взаємин.

Трактування подружніх конфліктів в цьому контексті є результатом порушення внутрішньо-сімейної рівноваги, дисфункцій у розподілі ролей або неузгодженості комунікативних процесів (Li et al., 2023).

Акцентування уваги на внутрішніх, часто неусвідомлюваних мотивах поведінки партнерів відбувається у психодинамічному підході. У цьому контексті важливим є аналіз глибинних потреб і внутрішніх суперечностей особистості (Gholizadeh Onsoroudi et al., 2024). Актуалізація раннього досвіду, прив'язаність, дитячі переживання та несвідомі очікування проєктуються на подружню взаємодію. До того ж, відбувається проєкція, перенесення або повторення засвоєних у батьківській сім'ї сценаріїв взаємин дитиною у дорослому житті, зокрема конфліктів.

Когнітивно-поведінковий підхід зосереджується на ролі мислення, переконань та способів інтерпретації поведінки партнера. Сімейна взаємодія розглядається як сукупність набутих моделей поведінки та комунікацій, що можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Негативні атрибуції, нереалістичні очікування та неефективні стратегії реагування сприяють виникненню конфліктів, тоді як розвиток навичок саморегуляції та ефективного спілкування здатний гармонізувати стосунки.

Подружня взаємодія у гуманістичному підході трактується як простір взаємного прийняття, підтримки та реалізації потенціалу кожного партнера. Конфлікти в цьому контексті пов'язуються з дефіцитом щирості, недостатньою емоційною відкритістю або незадоволенням базових потреб у визнанні та любові. Соціально-психологічний підхід аналізує як стабільність шлюбу, так і підвищення його конфліктності під впливом соціального середовища, економічних умов та громадських трансформацій.

Міжособистісна взаємодія подружжя поєднує когнітивний, емоційний та поведінковий аспекти. Перший охоплює уявлення партнерів про шлюб, рольові очікування, переконання щодо обов'язків, справедливості та способів вирішення суперечностей. Другий визначає якість психологічного клімату у сімейних стосунках. Він включає рівень емоційної близькості, здатність до емпатії, підтримки та співпереживання. Третій відображає реальні форми взаємодії, способи комунікації та реагування на труднощі. Саме на цьому рівні виявляються стилі спілкування, здатність до компромісу, готовність слухати та домовлятися.

Порушення гармонії між когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами міжособистісної взаємодії створює передумови для виникнення подружніх конфліктів. Узгодженість очікувань, розвиток емпатії, емоційна зрілість та конструктивні

комунікативні навички виступають ключовими факторами стабільності сімейної системи.

На нашу думку, міжособистісна сімейна взаємодія ґрунтуються на розумінні її як динамічного, багаторівневого процесу в якому поєднуються індивідуальні особливості партнерів, їх життєві цінності, попередній досвід та актуальні соціальні умови. Сімейну взаємодію потрібно розглядати не лише як сукупність комунікативних взаємовідносин або поведінкових реакцій, а як цілісну систему взаємовпливів в межах якої формуються психологічний простір подружжя. Саме в цьому просторі відбувається узгодження потреб, очікувань та способів спільного розв'язання життєвих завдань (Усик, & Кайдалова, 2025).

Міжособистісна взаємодія у сім'ї - це процес постійного конструювання спільної реальності, де партнери не тільки обмінюються інформацією та емоціями, а й спільно створюють сенси, що визначають характер їх відносин. Взаємодія у сім'ї маючи когнітивний вимір формує атмосферу довіри чи напруження, та поведінковий вимір в якому втілюються конкретні моделі реагування. Гармонійність цієї взаємодії визначається ступенем узгодженості зазначених вимірів та здатністю партнерів до рефлексії та саморегуляції.

Наголошуємо, у міжособистісних стосунках сім'ї конфлікт повинен розглядатися не лише як негативне явище, а як індикатор порушення балансу у взаємодії або сигнал про невирішені потреби та суперечності. Саме якість міжособистісної взаємодії визначає чи набуде конфлікт деструктивного характеру, чи стане стимулом до розвитку та перегляду усталених моделей поведінки. Сімейна взаємодія одночасно може бути джерелом напруження та ресурсом для зміцнення подружніх відносин (Тхорик, 2025).

Отже, якість міжособистісної взаємодії подружжя є визначальним чинником формування як гармонійних, так і конфліктних стосунків у сім'ї. На психологічний клімат у сімейних стосунках впливають характер спілкування, рівень емоційної близькості, здатність до взаєморозуміння та підтримки. Зокрема, емоційна незрілість, низький рівень саморегуляції та вплив зовнішніх стресових факторів загострюють ситуацію створюючи підґрунтя для конфліктів, накопичують напругу, порушуючи комунікацію у міжособистісних стосунках подружжя, яка супроводжуються невміння відкрито висловлювати почуття й потреби, відсутністю емпатії та схильності до взаємних звинувачень. Таким чином, ключовими факторами виникнення конфліктів або їх попередження виступають культура спілкування, взаємна повага й готовність до компромісу, стабільність та гармонія сімейних стосунків.

Список літератури:

ТХОРИК, І. О. (2025). *Психологічні особливості міжособистісних конфліктів подружжя* (магістерська робота). Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/56166.

УСИК, Д. Б., & КАЙДАЛОВА, А. В. (2025). *Дослідження соціально-психологічних чинників подружніх конфліктів у сім'ях військовослужбовців під час війни*. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, 2, 174-179. https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.2.30.

GHOLIZADEH ONSOROUDI, T., ETEMADINIA, M., & FARSHBAF MANISEFAT, F. (2024). Predicting the Level of Marital Conflicts Based on Anxious-Insecure Attachment Style: The Mediating Role of Interpersonal Mindfulness. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling*, *6* (4). https://doi.org/10.61838/kman.jarac.6.4.13.

LI, D., CHEN, Z., LI, D., LYU, Y., & WANG, C. (2023). *Interparental Conflict and Young Adults' Romantic Relationship Quality: Mediating Pathways Through Parental and Romantic Attachment and Gender Differences. Journal of Adult Development*, 30, 334-346. https://doi.org/10.1007/s10804-022-09437-0.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ (НА ПРИКЛАДІ КЗВО «РІВНЕНСЬКА МЕДИЧНА АКАДЕМІЯ»)

Мар'яна Каськів, Віта Стернік
Комунальний заклад вищої освіти
«Рівненська медична академія»
Рівне, Україна

У сучасних умовах глобальних викликів особливої актуальності набуває вплив повномасштабної війни в Україні та пандемії COVID-19 на стан довкілля, громадського здоров'я й соціальну стабільність суспільства (*Center for Public Health of the Ministry*

of Health of Ukraine, 2023; *World Health Organization*, 2020). Воєнні дії, зокрема ракетні обстріли об'єктів паливно-енергетичної та нафтової інфраструктури**,** супроводжуються викидами продуктів горіння нафтопродуктів, токсичних аерозолів і дрібнодисперсних частинок, що призводить до забруднення атмосферного повітря**,** погіршення якості життя населення та зростання ризиків розвитку респіраторних і серцево-судинних захворювань (Hrytsenko, 2019; *World Health Organization*, 2020). Негативний вплив таких факторів посилюється наслідками пандемії COVID-19, яка зумовила тривале навантаження на систему охорони здоров'я та загострила проблеми громадського здоров'я навіть у регіонах, віддалених від активних бойових дій, зокрема у західних областях України (*UNESCO*, 2017; *World Health Organization*, 2020). У цих умовах особливо зростає роль вищої медичної освіти як ключового інструменту формування екологічної та соціальної відповідальності майбутніх медичних фахівців, здатних оцінювати вплив воєнно-екологічних і біологічних загроз на здоров'я населення та діяти відповідно до принципів сталого розвитку (*Center for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine*, 2023; Kovalchuk, & Humeniuk, 2021).

Мета роботи – обґрунтувати роль медичної освіти у формуванні екологічної та соціальної відповідальності студентів-медиків в умовах пандемії COVID-19 і повномасштабної війни в Україні та висвітлити досвід КЗВО «Рівненська медична академія».

Концепція сталого розвитку передбачає інтеграцію екологічних, соціальних і економічних складових у систему вищої освіти, що є особливо важливим у процесі підготовки майбутніх медичних фахівців (*Center for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine*, 2023; Kovalchuk, & Humeniuk, 2021). У КЗВО «Рівненська медична академія» екологічна освіта розглядається як невід'ємна складова професійної підготовки студентів-медиків, оскільки сприяє формуванню не лише знань про стан і проблеми довкілля, але й відповідальної поведінки, екологічно орієнтованих ціннісних установок та усвідомлення впливу екологічних чинників на здоров'я людини (Kucherenko, 2020; Marushchak, 2022). Це передбачає розвиток екологічної культури майбутніх медиків, розуміння взаємозв'язку між людиною, навколишнім середовищем і станом громадського здоров'я, а також готовність до професійної діяльності з урахуванням принципів сталого розвитку (Hrytsenko, 2019).

Соціальна відповідальність у контексті медичної освіти в КЗВО «Рівненська медична академія» полягає у формуванні у студентів-медиків стійких ціннісних орієнтацій щодо збереження та зміцнення здоров'я населення, дотримання принципів

соціальної справедливості, гуманізму й етичних норм професійної діяльності (*Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine*, 2017; *UNESCO*, 2017). Наукові дослідження засвідчують, що ефективна підготовка майбутніх медичних фахівців має ґрунтуватися на цілісному освітньому підході, який поєднує фахові знання, практичні навички та соціально-етичні компетентності, необхідні для професійної діяльності в умовах сучасних глобальних, пандемічних і воєнних викликів (*Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine*, 2017).

Формування екологічної та соціальної відповідальності у студентів-медиків передбачає розвиток відповідних компетентностей:

• екологічної компетентності – здатності усвідомлювати екологічні проблеми, аналізувати вплив медичної практики на довкілля та застосовувати знання для сталого природокористування (Hrytsenko, 2019; Kucherenko, 2020);

• соціальної компетентності – здатності взаємодіяти з пацієнтами та суспільством з урахуванням етичних і соціальних аспектів охорони здоров'я (*Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine*, 2017; *UNESCO*, 2017).

Такі компетентності можуть формуватися шляхом інтеграції екологічних і соціальних тем у навчальні дисципліни (біологія, екологія, громадське здоров'я), активних форм навчання (дослідницькі проєкти, волонтерські ініціативи, екологічні кампанії) і міждисциплінарних підходів (Kovalchuk, & Humeniuk, 2021; Marushchak, 2022).

Глобальні виклики XXI століття – кліматичні зміни, пандемії та соціальна нерівність – вимагають від майбутніх медичних працівників не лише професійних знань, але й здатності адаптуватись до нових умов, брати участь у вирішенні суспільних і екологічних проблем (*Center for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine*, 2023; *UNESCO*, 2017). Це потребує не лише теоретичної підготовки, але й практичних навичок у контексті сталого розвитку.

На прикладі КЗВО «Рівненська медична академія» формування екологічної та соціальної відповідальності студентів-медиків реалізовується через:

• інтеграцію екологічної та соціально-гуманітарної тематики у зміст базових дисциплін**,** зокрема біології, екології, гігієни, медичної біології з основами екології та профілактичної медицини у межах яких розглядаються питання впливу факторів довкілля, воєнно-екологічних ризиків і соціальних детермінант здоров'я на організм людини;

• розвиток проєктної та дослідницької діяльності студентів під час вивчення зазначених дисциплін, що спрямована на аналіз актуальних екологічних і соціальних проблем, зокрема забруднення атмосферного повітря, наслідків пандемії COVID-19 та воєнних дій для громадського здоров'я;

• залучення студентів до волонтерських і просвітницьких ініціатив, пов'язаних із профілактикою захворювань, екологічною безпекою та підтримкою вразливих груп населення, що сприяє формуванню емпатії, етичної свідомості та соціальної активності майбутніх фахівців охорони здоров'я.

У КЗВО «Рівненська медична академія» формування екологічної та соціальної відповідальності студентів-медиків реалізується системно та послідовно в межах освітнього процесу, насамперед під час викладання дисциплін біологічного та медико-соціального спрямування. Викладачами біології у навчальні програми інтегруються питання впливу факторів довкілля на здоров'я людини, біологічні основи адаптації організму до змін навколишнього середовища, екологічні детермінанти захворювань і роль профілактичної медицини в контексті сталого розвитку.

Особлива увага приділяється формуванню у студентів розуміння взаємозв'язку між станом довкілля, соціальними умовами життя та рівнем громадського здоров'я. Під час практичних занять і семінарів акцент робиться на аналізі реальних медико-біологічних і соціально-екологічних ситуацій, що сприяє розвитку клінічного та критичного мислення, відповідального ставлення до професійної діяльності й суспільних викликів.

В освітньому процесі застосовуються активні та інтерактивні методи навчання, зокрема проблемно-орієнтоване навчання, дослідницькі завдання, обговорення кейсів, пов'язаних з екологічними ризиками та соціальними аспектами охорони здоров'я. Такий підхід сприяє усвідомленню студентами ролі майбутнього медика не лише як фахівця-клініциста, але й як соціально відповідального члена громади.

Крім того, в академії підтримується участь студентів у науково-практичних конференціях, освітніх та волонтерських ініціативах екологічного й соціального спрямування, що формує практичні навички громадянської активності, екологічної культури та професійної етики. Важливу роль у цьому процесі відіграє робота студентів у наукових гуртках**,** зокрема біологічного та медико-соціального спрямування, де вони залучаються до обговорення актуальних проблем впливу екологічних і воєнних чинників на здоров'я населення, наслідків пандемії COVID-19 та реалізації принципів сталого розвитку.

Результати науково-дослідної діяльності студентів знаходять відображення у публікаціях у збірниках наукових праць, тезах конференцій, а також в очних доповідях на регіональних і всеукраїнських наукових заходах**,** що сприяє розвитку дослідницьких компетентностей і наукового мислення. Залучення студентів до таких форм наукової діяльності забезпечує закріплення теоретичних знань і формування ціннісних орієнтацій, відповідних цілям сталого розвитку, а інформація про наукові здобутки та активність студентів систематично висвітлюється на офіційному сайті КЗВО «Рівненська медична академія»**,** що сприяє популяризації екологічної та соціальної проблематики серед академічної спільноти. Таким чином, освітній простір КЗВО «Рівненська медична академія» створює умови для формування екологічно й соціально відповідального майбутнього медичного фахівця, здатного ефективно реагувати на глобальні виклики та здійснювати професійну діяльність із урахуванням потреб суспільства і збереження здоров'я населення.

Формування екологічної та соціальної відповідальності у студентів-медиків є важливою складовою підготовки сучасного фахівця охорони здоров'я. Це досягається через інтеграцію екологічних і соціальних аспектів у зміст освітніх програм, розвиток компетентностей у міждисциплінарному контексті та активну участь студентів у практичних ініціативах. Такий підхід сприяє не лише професійному становленню медиків, але й формує активних громадян, здатних відповідати на глобальні виклики XXI століття.

Важливою складовою освітнього процесу в КЗВО «Рівненська медична академія» є також патріотичне та екологічне виховання студентської молоді. Воно реалізується через інтеграцію національно-патріотичних ідей, усвідомлення відповідальності медичного працівника перед суспільством і державою, а також формування дбайливого ставлення до природного середовища в умовах сучасних викликів, зокрема воєнних дій в Україні. Поєднання екологічного та патріотичного виховання сприяє розвитку активної громадянської позиції, соціальної згуртованості та готовності майбутніх медиків діяти в інтересах збереження здоров'я нації, довкілля й сталого розвитку суспільства.

Список літератури:

Center for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine (2023). Vplyv voiennykh dii na dovkillia ta zdorovia naselennia Ukrainy: Analitychnyi ohliad. [Вплив воєнних дій на довкілля та здоров'я населення України: аналітичний огляд].

HRYTSENKO, V. H. (2019). Ekolohichna osvita yak chynnyk staloho rozvytku suspilstva. *Ekolohiia ta osvita*, (3), 12-16. [Екологічна освіта як чинник сталого розвитку суспільства].

KOVALCHUK, L. YA., & HUMENIUK, N. I. (2021). Sotsialna vidpovidalnist u systemi pidhotovky medychnykh kadriv. *Medychna osvita*, (2), 45-49. [Соціальна відповідальність у системі підготовки медичних кадрів].

KUCHERENKO, L. I. (2020). Formuvannia ekolohichnoi kultury studentskoi molodi u zakladakh vyshchoi osvity. *Pedahohichni nauky*, (75), 98-103. [Формування екологічної культури студентської молоді у закладах вищої освіти].

MARUSHCHAK, M. I. (2022). Rol medychnoi osvity u formuvanni hromadskoho zdorovia v umovakh hlobalnykh vyklykiv. *Visnyk sotsialnoi hihiieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy*, (1), 5-10. [Роль медичної освіти у формуванні громадського здоров'я в умовах глобальних викликів].

Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine (2017). Tsili staloho rozvytku: Ukraina. Natsionalna dopovid. [Цілі сталого розвитку: Україна. Національна доповідь].

UNESCO (2017). Education for sustainable development: Learning objectives. UNESCO.

World Health Organization (2020). Environmental health and climate change. WHO.

Verkhovna Rada of Ukraine (1991). Law of Ukraine "On environmental protection". Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, (41), Article 546. [Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища»].

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Ірина Ковальова
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Юнацький вік є критичним етапом розвитку особистості, що охоплює приблизно період від 15-16 до 25 років. Це час інтенсивного формування життєвих цінностей, ідентичності, соціальних навичок та особистісних ресурсів, що визначають подальшу адаптацію та успішне функціонування в дорослому житті. Водночас юнацький вік характеризується високим рівнем психологічної чутливості, емоційної лабільності та значною кількістю нормативних і ненормативних стресогенних ситуацій. Саме здатність ефективно долати такі життєві виклики визначає рівень життєстійкості та адаптивності особистості. Тому вивчення психологічних механізмів подолання життєвих ситуацій у юнацтві є актуальним напрямом сучасної психології.

Актуальність дослідження обумовлена кількома факторами. По-перше, юнацький вік є періодом інтенсивного формування особистісних ресурсів, таких як життєстійкість, соціальна підтримка та адаптивні копінг-стратегії. Також сучасні соціально-політичні умови, включаючи війну та економічну нестабільність в Україні, значно підвищують рівень стресу серед молоді та потребують від них здатності швидко та ефективно долати складні ситуації. І також, дослідження показують, що саме у юнацькому віці закладається фундамент coping-репертуару, який визначатиме стратегічні підходи людини до стресу в дорослому житті.

Юнацький вік характеризується завершенням процесу формування особистісної ідентичності, що за Е. Еріксоном відображено у кризі «ідентичність vs рольова плутанина». На цьому етапі молода людина активно визначає власні життєві цілі, систему цінностей та життєвий план, що безпосередньо впливає на вибір стратегій подолання стресу (Kovalenkova, 2023).

Складні життєві ситуації, які виникають у юнацтві, можна класифікувати на нормативні (вибір професії, закінчення навчання, формування перших стосунків) та

ненормативні (втрата близьких, війна, психологічні кризи). Вони виступають провідними факторами формування життєстійкості та адаптивних копінг-стратегій (Luttseva, 2025). Юнацький досвід подолання таких криз закладає основу для розвитку проактивного підходу до стресу, що включає не лише емоційне реагування, а й проблемно-орієнтовану активність.

Копінг-стратегії у юнацькому віці демонструють помітну вікову динаміку. У ранній юності (16-18 років) переважають емоційно-орієнтовані та уникальні стратегії, що включають вираження емоцій, самозвинувачення та відволікання від проблем. З віком, у пізній юності (19-23 роки), спостерігається зростання проблемно-орієнтованих стратегій: планування дій, активне вирішення проблем, пошук альтернатив та позитивна переоцінка складних ситуацій. У молодих дорослих (23-25+ років) формується зрілий профіль coping-стратегій, який поєднує гнучкість та ефективність залежно від типу ситуації (Oliinyk, 2025).

Соціальна підтримка відіграє ключову роль у формуванні coping-репертуару. Раннє дитинство та підлітковий період характеризуються залежністю від батьківської підтримки, тоді як у юності відбувається перехід до автономної підтримки з боку однолітків та партнерів. Дослідження показують, що дівчата частіше використовують соціальну підтримку та емоційне обговорення проблем, тоді як юнаки тяжіють до активного вирішення проблем або уникаючих стратегій (Perepeliuk, & Kharchenko, 2024).

Важливим чинником ефективності coping-стратегій є рівень сформованості особистісних ресурсів: життєстійкості, самомотивації, віри у власні сили та оптимізму (Kuzikova, & Shcherbak, 2023). Досвід успішного подолання криз підвищує впевненість юнака чи дівчини у власних силах і формує основу для адаптивного підходу до стресових ситуацій. Натомість повторювані невдачі та недостатня соціальна підтримка можуть стимулювати використання уникаючих або емоційно-орієнтованих стратегій.

Особливу актуальність має дослідження coping-стратегій у контексті сучасних українських реалій, пов’язаних з війною та хронічним стресом (Merkulova, 2024). Юнаки та дівчата, безпосередньо залучені до цих подій, демонструють збільшення використання активних стратегій: планування, волонтерська діяльність, пошук соціальної підтримки та позитивна переоцінка ситуацій. Одночасно в групах з високим рівнем тривожності зберігаються емоційно-орієнтовані та уникальні стратегії, що підкреслює необхідність розвитку психоемоційної підтримки та навчання адаптивним методам подолання стресу (Tarnopolskyi, 2024).

Можна стверджувати, що юнацький вік є критичним для формування психологічних ресурсів подолання життєвих ситуацій. У цей період формується життєстійкість, соціальна підтримка, адаптивні coping-стратегії та самомотивація. Основні стратегії подолання переходять від емоційно-орієнтованих та уникальних у ранній юності до проблемно-орієнтованих, конструктивних та гнучких у пізній юності та молодій дорослості (Stoliarchuk, 2023).

Формування ефективного репертуару coping-стратегій залежить від багатьох чинників: рівня ідентичності та самоефективності, особистісних характеристик (оптимізм, нейротизм, екстраверсія), соціальної підтримки з боку сім'ї, друзів та партнерів, а також попереднього досвіду подолання кризових ситуацій. У сучасних умовах української молоді додаткову роль відіграють фактори війни та хронічного стресу, які стимулюють розвиток активних та адаптивних стратегій, проте одночасно підвищують ризик використання уникання та емоційного coping.

Отже, розуміння психологічних особливостей подолання життєвих ситуацій у юнацькому віці має важливе теоретичне та практичне значення. Воно дозволяє створювати програми розвитку життєстійкості та адаптивних стратегій coping, спрямовані на підвищення психологічного благополуччя молоді, ефективну адаптацію до життєвих викликів та підготовку до дорослого життя.

Список літератури:

KOVALENKOVA, A. (2023). Teoretychnyi analiz problemy vyznachennia skladnoi zhyttievoi sytuatsii ta yii kharakterni osoblyvosti. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, 26-37. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2ba996f7-cf95-4bcb-91cf-32f01b453cd1/content.

KUZIKOVA, S. B., & SHCHERBAK, T. I. (2023). Zhyttiestiikist yak adaptatsiinyi resurs osobystosti u realnosti nevyznachenosti zhyttia. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Psykholohiia*, (2), 24-29. https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.4.

LUTTSEVA, M. D. (2025). *Kopinh-stratehii u osib yunatskoho viku z riznymy proiavmy emotsiinoho intelektu*. https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/99889.

MERKULOVA, H. V. (2024). *Psykholohichni osoblyvosti kopinh-povedinky studentskoi molodi v umovakh viiny*. http://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8681/1/%D0%9C%D0%B5%D1%80%D0%BA%D1%83%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%9A%D0%A0.pdf.

OLIINYK, T. V. (2025). *Zviazok kopinh-povedinky i rivnia psykholohichnoho blahopoluchchia studentiv v umovakh voiennoho stanu*. https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12260.

PAVLYK, N. V. (2019). *Psykholohiia harmonizatsii kharakteru v yunatskomu vitsi*. Lohos.

PEREPELIUK, T., & KHARCHENKO, N. (2024). Kopinh-stratehii yak chynnyk adaptatsii studentiv do umov navchannia pid chas viiny. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 108-114. http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/299476.

STOLIARCHUK, O. A. (2023). *Zhyttievi kryzy osobystosti: psykholohichnyi putivnyk*. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/48042/.

TARNOPOLSKYI, A. (2024). *Psykholohichni osoblyvosti podolannia skladnykh zhyttievykh sytuatsii studentamy v umovakh viiny*. UCU. https://er.ucu.edu.ua/items/b54f082a-f9f2-4b2c-942f-8009fea049c6.

ВПЛИВ БОЙОВОГО СТРЕСУ НА ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Тетяна Колеснік
Інгульський відділ у м. Миколаєві
УДМС у Миколаївській області
Миколаїв, Україна

В умовах сучасних бойових дій проблема впливу бойового стресу на ефективність діяльності військовослужбовців набуває особливої актуальності. Тривале перебування в зоні бойових дій, постійна загроза життю, високий рівень відповідальності та фізичне виснаження зумовлюють значне психоемоційне навантаження. Збереження психологічної стійкості особового складу є важливим чинником боєздатності підрозділів.

Бойовий стрес являє собою комплекс психічних змін і порушень, що виникають у військовослужбовців внаслідок адаптації до специфічних умов бойової обстановки, які виступають загрозливими для їхньої життєдіяльності та здоров'я (Черненко, 2024).

Бойовий стрес характеризується концентрованістю напруженості та інтенсивністю переживань, фізіологічним та психологічним рівнями прояву, мотиваційною, емоційно-вольовою, поведінковою сферами прояву, рівнем усвідомленості стресового стану, ступенем самоконтролю реакцій, тривалістю протікання, характером впливу на ефективність бойової діяльності та наслідками, а саме відсутністю або наявністю ознак травматизації (Швець та ін., 2016).

Бойовий стрес характеризується особливими афективними реакціями та формами прояву. Типовими є різні негативні психічні стани, що характеризуються гострими емоційними переживаннями: люті, страху, паніки, жаху, розпачу та можуть призводити до різних патологій.

Бойовий стрес є однією з основних причин розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у військових, що виникає як реакція на загрозу життю, смерть побратимів або поранення. Якщо гостра реакція на стрес не переробляється психікою і триває довго, вона переростає в ПТСР, що характеризується флешбеками, тривогою та труднощами адаптації.

До основних факторів бойового емоційного стресу відносяться безпосередня загроза життю або отримання інвалідності, загибель друзів та товаришів, знищення противника, страх зробити помилку, ступінь неузгодженості дій тощо.

Бойовий стрес має комплексний вплив на особистість військовослужбовця, включаючи афективні, когнітивні та поведінкові зміни, які можуть значно впливати на успішність професійної діяльності військових (Кравченко та ін., 2017).

Сучасний бойовий процес характеризується як виснажливе випробування, що вичерпує фізичні та духовні ресурси військовослужбовців, глибоко впливаючи на їхній психологічний стан через моральні дилеми та складні випробування у бойових умовах. Бойова діяльність відбувається під впливом різноманітних факторів, які можуть як мобілізувати, так і дестабілізувати дії військових, впливаючи на бойову активність і психічне здоров'я (Алещенко, 2015).

Помірний рівень стресу сприяє підвищенню уваги, швидкості реакції та концентрації, тоді як надмірний або тривалий стрес знижує ефективність прийняття рішень та збільшує ймовірність помилок (Ягупов, 2023).

Діагностика бойового стресу включає комплекс методів для оцінки фізичного та психічного стану військовослужбовців. Основними методами є спостереження за поведінкою військового, використання таких опитувальників, як опитувальник

бойового стресу (ОБСБ) та шкала сприйнятого стресу (PSS-10), психодіагностичні методики для виявлення негативних станів та аналіз стрес-реакцій.

Особливої актуальності набуває пошук ефективних психологічних засобів формування стрес-долаючої поведінки, яка розглядається як система когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій, спрямованих на подолання складних або екстремальних ситуацій.

Треновані бійці, які використовують практики підготовки до бойового стресу та вміють давати раду його наслідкам, можуть контролювати свою поведінку та швидше відновлюватися між веденням бойових дій.

Насьогодні особливої актуальності набуває пошук ефективних психологічних засобів формування стрес-долаючої поведінки, яка включає в себе:

- Психологічну підготовку до бойових дій через моделювання екстремальних ситуацій, тренування навичок прийняття рішень під тиском та формування бойової впевненості.
- Навчання таким навичкам саморегуляції, як дихальні техніки, прогресивна м’язова релаксація, методи швидкого відновлення та контроль внутрішнього діалогу.
- Розвиток психологічної стійкості шляхом формування сенсу служби, ціннісної орієнтації, розвитку відповідальності та тренування когнітивної гнучкості.
- Підтримка командної згуртованості через довіру, взаємодопомогу, чітке лідерство та справедливість.
- Психологічна декомпресія після бойових дій, яка полягає у групових обговореннях, психоосвіті, ранній діагностиці ПТСР та кризовому консультуванні (Тютюнник, 2022).

Бойовий стрес унікальним чином впливає на психофізіологічний стан військовослужбовців, адаптуючи їх до екстремальних умов збройного конфлікту. Ефективна система психологічного забезпечення, професійна підготовка та своєчасна психокорекційна допомога сприяють зниженню негативного впливу бойового стресу на виконання завдань.

Список літератури:

АЛЕЩЕНКО, В. І. (2015). Характеристика бойового стресу й основні симптоми бойових психічних травм. *Вісник Національного університету оборони України, 2* (45), 7-13. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2015_2_3.

КРАВЧЕНКО, К. О., ТІМЧЕНКО, О. В., & ШИРОБОКОВ, Ю. М. (2017). *Соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців-учасників антитерористичної операції*: монографія. НУЦЗУ.

ТЮТЮННИК, Л. (2022). Способи формування стресостійкості особистості. *Вісник Національного університету оборони України, 6* (70), 182-189. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-182-189.

ЧЕРНЕНКО, К. Д. (2024). Вплив бойового стресу на ефективність виконання професійних завдань військовослужбовцями. *Наукові інновації та передові технології, 12* (40), 1728-1739. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-12(40)-1728-1739.

ШВЕЦЬ, А. В., ДОРОШЕНКО, М. М., ІВАНЦОВА, Г. В., КОВАЛЬ, О. В., ЛУК'ЯНЧУК, І. А., & МАЛЬЦЕВ, О. В. (2016). *Прогнозування адекватності поведінки військовослужбовців в екстремальних умовах.* ЦУЛ.

ЯГУПОВ, В. (2023). *Військова психологія: методологія, теорія і практика*. Психобук.

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД У ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ

Євгенія Кучерява
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Військовий конфлікт та масове вимушене переселення створюють умови для розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), формуючи подвійну травму: первинну (безпосередній вплив війни: бомбардування, втрата близьких, свідчення насильства) та вторинну (стрес адаптації в нових умовах: втрата соціальних зв'язків, культурна дезадаптація, матеріальні труднощі). Діти та дорослі переживають цей досвід через призму вікових особливостей нейропсихічного розвитку, що визначає специфіку клінічної картини, прогнозу та підходів до психологічної допомоги. ПТСР у дітей-

переселенців проявляється через регресію розвитку (енурез, заїкання, втрата набутих навичок самостійності), соматизацію (болі в животі, головні болі без органічної причини, нудота) та порушення сну (нічні кошмари, страх темряви, потреба спати поряд з дорослими), що відрізняється від класичної тріади симптомів у дорослих (інтрузії, уникання, гіперактивність). Така специфіка пов'язана з незрілістю префронтальної кори та лімбічної системи, які відповідають за регуляцію стресової відповіді та емоційну саморегуляцію (Scheeringa, 2019). Діти молодшого віку часто не можуть вербалізувати травматичний досвід через недостатній розвиток мовленнєвих центрів та символічного мислення, тому їхній ПТСР «говорить» через тіло та поведінку: повторювані ігрові сценарії з темою смерті, агресія, відмова від їжі, надмірна залежність від батьків або, навпаки, емоційне відчуження. Ця особливість вимагає від психолога вміння «читати» не вербальні повідомлення дитини та використовувати проективні методи діагностики.

Вимушене переселення є незалежним фактором ризику розвитку ПТСР, оскільки додає до первинної військової травми вторинні стресори: втрату соціальних зв'язків (розрив із друзями,ріднею, школою), культурну дезадаптацію (мовний бар'єр, відмінності в освітніх стандартах, стигматизація), бідність (втрата майна, труднощі з працевлаштуванням батьків) та невизначеність правового статусу (страх депортації, бюрократичні бар'єри). Ці фактори створюють стан хронічного стресу, який перешкоджає процесам посттравматичної адаптації. Дослідження серед українських ВПО показали, що 32% внутрішньо переміщених осіб мають клінічно значущі симптоми ПТСР, причому рівень стресу зростає з тривалістю перебування в умовах невизначеності – після 6 місяців переселення показник збільшується на 18%, а після року – на 27% (Козак, & Петренко, 2022). Особливо вразливими є сім'ї з дітьми молодшого шкільного віку, де батьки не можуть забезпечити стабільне середовище через власну психологічну виснаженість. Важливо зазначити, що вторинна травма часто перебуває поза увагою допоміжних служб, які зосереджуються лише на первинній військовій травмі, що призводить до неповної реабілітації.

Поширеність ПТСР серед дітей, які пережили вплив повномасштабної війни в Україні, становить близько 23-28%, а серед дорослих – приблизно 25%. Найвищий ризик спостерігається серед тих, хто безпосередньо був свідком насильства (41%), пережив бомбардування в радіусі 500 метрів (37%) або втратив близьких (45%) (Гриценко, та Савченко, 2024). При цьому у третини дітей з ПТСР спостерігаються супутні тривожні розлади (генералізована тривога, соціальна фобія) та депресивні

симптоми (ангедонія, зниження інтересу до ігор, самокритичність). Серед підлітків поширеною є поведінкова дезадаптація: зниження успішності в навчанні (на 35%), конфліктність з однолітками, експериментування з психоактивними речовинами. Важливо зазначити, що лише 12% дітей з клінічними проявами ПТСР отримують спеціалізовану психологічну допомогу через дефіцит кадрів та стигму психічних розладів. Ця статистика свідчить про критичну потребу в розширенні мережі психологічної допомоги в регіонах компактного проживання ВПО.

Батьківський ПТСР є значущим предиктором психічних розладів у дітей: шанси розвитку ПТСР у дітей збільшуються у 1,8 рази за наявності розладу у матері та у 1,4 рази – за наявності у батька (Єгуда та ін., 2017). Це пояснюється як генетичною вразливістю до стресу (поліморфізми генів FKBP5, CRHR1), так і порушенням батьківських функцій – емоційною недоступністю (батько «відключений» емоційно через уникання), гіперопікою (надмірний контроль через страх за безпеку дитини) або емоційним відчуженням (агресія, критика як прояв власної тривоги). Таким чином, травма передається між поколіннями не лише через спадковість, а й через порушену прив'язаність: дитина не отримує адекватної ко-регуляції емоцій, що критично для формування стресостійкості. Дослідження показують, що лікування ПТСР у батьків призводить до зниження симптоматики у дітей на 30-40% навіть без прямої роботи з дитиною. Це підкреслює необхідність сімейного підходу до психологічної допомоги замість ізольованої роботи лише з дитиною.

Діти є особливо вразливою групою через критичний період нейропсихічного розвитку: хронічний стрес пригнічує нейрогенез у гіпокампі (що впливає на формування пам'яті та навчання) та збільшує активність мигдалеподібного тіла (що посилює реакції страху та тривоги), що призводить до тривалих змін у системі регуляції емоцій. Ці нейробіологічні зміни можуть персистувати до дорослого віку, формуючи передумови для розвитку інших психічних розладів – депресії, тривожних розладів, розладів особистості (Scheeringa, 2019). Крім того, тривалий підвищений рівень кортизолу пригнічує імунну систему, що збільшує ризик соматичних захворювань. Однак пластичність дитячого мозку дає можливість для компенсації: за умови надання безпечного середовища та стабільної прив'язаності до дорослого протягом 12-18 місяців спостерігається часткова нормалізація нейрофізіологічних показників. Цей факт є основою для оптимізму щодо можливості повноцінної реабілітації дітей-переселенців за умови своєчасного та адекватного втручання.

Комплексна травма (війна + переселення) призводить до вищої частоти коморбідності ПТСР з депресією (45%), тривожними розладами (38%) та поведінковими проблемами (агресія, самопошкодження) серед підлітків. Така поліморбідність ускладнює діагностику, оскільки симптоми перекриваються, а клінічна картина стає атиповою: замість класичних флешбеків підліток може демонструвати самоізоляцію, зниження шкільної успішності або ризиковану поведінку (Бондаренко, & Ковальчук, 2023). Особливо складно діагностувати ПТСР у підлітків-переселенців через мовний бар'єр та культурні відмінності в експресії емоцій. Рекомендується використовувати стандартизовані інструменти з валідацією для української вибірки (UCLA PTSD Reaction Index, CRIES-8) у поєднанні з клінічним інтерв'ю. Важливо враховувати, що підлітки часто маскують травматичні симптоми через страх стигматизації або бажання «бути як усі», що вимагає від психолога особливої чутливості до нюансів поведінки.

Ефективна психологічна допомога дітям-переселенцям вимагає застосування травмоінформованого підходу (trauma-informed care), який передбачає: 1) безпечне середовище без повторної травматизації (передбачуваний розклад, чіткі правила, відсутність несподіваних змін); 2) емпатичне ставлення до поведінки як до стратегії виживання (наприклад, агресія розглядається не як «погана поведінка», а як спроба захиститися); 3) залучення сім'ї до терапевтичного процесу (навчання батьків технікам емоційної підтримки); 4) культурну чутливість до специфіки міграційного досвіду (розуміння втрати ідентичності, стигматизації) (Міллер, & Расмуссен, 2021). Наявність хоча б одного стабільного дорослого опікуна зі збереженою психічною стійкістю є найпотужнішим захисним фактором, що знижує ризик ПТСР у дітей навіть за умов тривалого впливу військової травми. Дослідження серед українських дітей-переселенців показали, що діти з надійною прив'язаністю до дорослого мають на 40% нижчий рівень кортизолу та кращу регуляцію стресової відповіді (Козак, & Петренко, 2022). Це підкреслює важливість підтримки не лише дітей, а й батьків як ключових агентів захисту.

Специфіка ПТСР у дорослих ВПО полягає в поєднанні посттравматичної симптоматики з симптомами хронічного стресу, пов'язаного з умовами переселення: втрата соціального статусу (наприклад, лікар працює прибиральником), фінансові труднощі, дискримінація в нових громадах та постійна загроза безпеці (страх нових бомбардувань, навіть у безпечному регіоні) створюють «подвійне навантаження», що ускладнює диференційну діагностику та лікування (Fazel et al., 2005). Мета-аналіз

досліджень біженців та ВПО показав, що поширеність ПТСР серед переміщених популяцій становить 56,35%, що значно перевищує показники в загальній популяції (3-5%) (*Frontiers in Public Health*, 2025). Серед жінок-ВПО поширеною є соматизація як основний спосіб експресії психологічного болю: хронічні болі, кардіологічні скарги без органічної причини. Чоловіки частіше демонструють зловживання алкоголем (на 28% вище за загальну популяцію) та агресивну поведінку як механізм уникнення травматичних спогадів. Ця гендерна специфіка вимагає диференційованого підходу до психологічної допомоги.

ПТСР у дорослих переселенців часто супроводжується порушенням батьківських функцій через емоційну виснаженість (емпатичне вигорання від постійної потреби захищати дітей), гіперактивність (надмірна тривога за безпеку дитини) та уникання спілкування (емоційна «відключка» як захист від болю). Батьки з ПТСР демонструють знижену чутливість до потреб дитини (не помічають емоційних сигналів, інтерпретують потребу в підтримці як «непослух»), що ускладнює надання підтримки дітям із травмою та створює замкнене коло міжпоколінної передачі стресу (Міллер, & Расмуссен, 2021). Ключовим механізмом є порушення синхронності у взаємодії «батько-дитина»: коли дитина плаче від страху, батько з ПТСР може відреагувати роздратуванням замість утіхи, що посилює відчуття небезпеки у дитини. Програми підтримки батьків (наприклад, «Позитивне батьківство в умовах кризи») показали ефективність у відновленні батьківської чутливості на 35% протягом 8 тижнів. Це свідчить про доцільність інтеграції батьківського коучингу в програми психологічної допомоги сім'ям ВПО.

Раннє втручання (у перші 3-6 місяців після травми) з використанням когнітивно-поведінкової терапії, адаптованої до культурного контексту (наприклад, TF-CBT – Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy), значно знижує ризик хроніфікації ПТСР. Проте ефективність терапії залежить від стабільності середовища: умови тимчасового проживання (гуртожитки, зміна місця проживання) або невизначеності статусу біженця знижують терапевтичний ефект на 30% (Fazel et al., 2005). Для дітей молодшого віку ефективнішими є ігрова терапія та арт-терапія, які дозволяють опрацювати травму через символічне представлення. Важливо враховувати, що у 40% випадків симптоми ПТСР з'являються не відразу, а через 6-12 місяців після травми («відстрочена форма»), тому необхідний тривалий моніторинг. Рекомендується поєднувати індивідуальну терапію з груповими заняттями для дітей однолітків – це зменшує почуття ізоляції та нормалізує досвід травми.

Список літератури:

БОНДАРЕНКО, О. В., & КОВАЛЬЧУК, Л. М. (2023). Психологічні наслідки війни серед дітей-переселенців: клінічні особливості та шляхи реабілітації. *Психологія особистості*, (4), 78-89.

ГРИЦЕНКО, В. В., & САВЧЕНКО, Т. В. (2024). Посттравматичний стресовий розлад у дорослих в умовах повномасштабної війни: епідеміологічні дані та фактори ризику. *Український журнал психічного здоров'я, 27* (2), 45-58.

ЄГУДА, Р., ДАСКАЛАКІС, Н. П., БІЄРЕР, Л. М., БЕЙДЕР, Г. Н., КЛЕНГЕЛЬ, Т., ГОЛЬСБОЙЕР, Ф., & БІНДЕР, Е. Б. (2017). Вплив експозиції Голокосту на міжпоколінні ефекти метилювання FKBP5. *Біологічна психіатрія, 80* (5), 372-380.

КОЗАК, Н. М., & ПЕТРЕНКО, А. С. (2022). Вплив вимушеного переселення на психічне здоров'я дітей та підлітків: результати трьохетапного дослідження. *Педагогічна та вікова психологія, 15* (3), 112-125.

МІЛЛЕР, К. Є., & РАСМУССЕН, А. (2021). Психічне здоров'я цивільного населення, переміщеного зонами збройного конфлікту: екологічна модель дистресу біженців. *Епідеміологія та психіатричні науки*, 30, e17.

FAZEL, M., WHEELER, J., & DANESH, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet, 367* (9513), 1096-1103.

Frontiers in Public Health (2025). Global mental health challenges in displaced populations: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 13, 1187432. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1187432.

SCHEERINGA, M. S. (2019). *Treating PTSD in Preschoolers: A Clinical Guide*. Guilford Press.

ОСОБИСТІСНІ Й СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Ірина Лисенкова, Юлія Самойленко
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Формування агресивної поведінки в підлітковому віці не є випадковим явищем, а зумовлюється сукупністю особистісних характеристик і соціально-психологічних умов розвитку. У цей період інтенсивного становлення самосвідомості, системи цінностей і моделей взаємодії з оточенням підліток особливо чутливо реагує на вплив сім'ї, школи, групи однолітків та ширшого соціального середовища. Внутрішні індивідуально-психологічні особливості – рівень емоційної регуляції, самооцінка, особливості темпераменту – поєднуються із зовнішніми чинниками соціалізації, що може сприяти як конструктивному, так і деструктивному способу реагування на труднощі. Саме тому аналіз особистісних і соціально-психологічних передумов є необхідним для глибшого розуміння механізмів виникнення агресивних проявів у підлітків.

Дослідники педагогічної сфери часто пояснюють агресивні прояви в молодіжному середовищі недоліками виховного впливу та явищем педагогічної занедбаності. Науковці нерідко описують умовну послідовність розвитку негативної поведінки: від відсутності належного виховання – до соціальної дезадаптації, формування статусу «важковиховуваного» підлітка, що в окремих випадках може завершуватися правопорушеннями. Водночас емпіричні спостереження свідчать, що така залежність не є прямою та неминучою, адже не кожна дитина з ознаками педагогічної занедбаності в подальшому демонструє девіантні чи кримінальні форми поведінки (Хомік, 2007).

Дослідження свідчать, що підлітки, які демонструють агресивні реакції та систематично порушують дисципліну, часто характеризуються схожими несприятливими особистісними особливостями. Їм притаманні установки соціально деструктивного спрямування, орієнтація на антисоціальні норми й цінності, прагнення до показної поведінки, цинічне ставлення до оточення та знецінення моральних вимог. Такі підлітки нерідко вступають у конфлікти з іншими, виявляють ворожість,

ігнорують встановлені правила та не відчувають належної відповідальності за власні дії. Окрім цього, у них часто спостерігаються труднощі в навчальній діяльності, відсутність мотивації до саморозвитку й самовдосконалення, а також порушення емоційної регуляції. Недостатня сформованість особистісної зрілості та невміння конструктивно вирішувати проблемні ситуації додатково ускладнюють процес їх соціалізації (Bandura, 2002).

Л. Пономаренко розглядає агресивну поведінку насамперед як наслідок інтенсивних негативних переживань – гніву, злості, образи – а також як спосіб відстояти власну гідність і зміцнити почуття самозначущості. У такому ракурсі агресія постає як захисна відповідь на відчуття загрози, що супроводжується швидкою мобілізацією внутрішніх ресурсів для протидії джерелу небезпеки (Пономаренко, 2007). Н. Максимова трактує цей механізм як еволюційно сформований афективний тип реагування, який запускає базові моделі поведінки – завмирання, втечу або напад – як екстрені способи подолання напруженої ситуації (Максимова, 2002). Н. Панова, своєю чергою, акцентує увагу на ролі індивідуального емоційного досвіду, підкреслюючи, що пережиті події впливають на формування стійких емоційних установок і визначають подальше ставлення особистості до різних життєвих обставин (Панова, 2010).

Попри вагому роль негативних емоцій у розвитку деструктивної поведінки, вони не є єдиною чи обов'язковою умовою виникнення агресії. Агресивні дії можуть відбуватися як у стані сильного емоційного збудження, так і в умовах емоційної врівноваженості, наприклад з утилітарних мотивів або як прояв свідомої жорстокості. Є. Гейко зазначає, що агресор не завжди керується ненавистю до об'єкта впливу; іноді шкода завдається навіть тим, до кого зберігається позитивне ставлення (Гейко, 2016). О. Бондарчук пояснює емоційні спалахи недостатньою сформованістю механізмів самоконтролю, що перешкоджає конструктивному розв'язанню конфліктів. Водночас вона підкреслює, що обрання толерантної моделі поведінки можливе за умови внутрішнього прийняття неагресивних стратегій як особистісної цінності (Бондарчук, 2016).

Р. Благута визначає комплекс ключових чинників, які впливають на становлення та прояви агресивної поведінки в підлітковому віці. Насамперед вагоме значення мають особливості виховного впливу в провідних інститутах соціалізації – сім'ї та освітньому середовищі. У родині формуються первинні зразки реагування на конфліктні ситуації та уявлення про прийнятність чи неприйнятність насильницьких дій, тоді як у школі

підліток опановує правила соціальної взаємодії, засвоює моделі конкуренції та орієнтується в системі статусних відносин (Благута, 2006).

Вагомий вплив на формування агресивності має середовище однолітків, яке в підлітковому віці стає одночасно джерелом підтримки та соціального тиску. Молодіжна субкультура, а також медіапростір і цифрові технології можуть закріплювати агресивні моделі самоствердження або створювати умови для їх демонстрації. Додатково агресивні реакції посилюються під впливом соціальної нестабільності, невизначеності та інформаційного перевантаження, що підвищують рівень внутрішнього напруження й знижують самоконтроль. Агресивна поведінка підлітків формується під дією як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Соціально-економічна нестабільність, суспільні кризи, майнова нерівність і девальвація моральних цінностей створюють фрустраційний фон, який сприяє закріпленню деструктивних моделей поведінки серед молоді (Сопрун, 2016).

Поряд із соціальними умовами суттєве значення мають внутрішні, особистісні чинники, пов’язані з індивідуально-психологічними особливостями підлітка. Йдеться про специфіку психічного розвитку та можливі порушення, які можуть підвищувати ймовірність агресивних реакцій. Зокрема, хронічні психічні розлади нерідко супроводжуються імпульсивністю, емоційною нестійкістю та схильністю до ворожого сприйняття оточення. За окремих неврологічних або психічних станів спостерігаються різкі коливання настрою та підвищена дратівливість, що створює передумови для жорстких або агресивних проявів у поведінці.

Основним ситуативним тригером агресії у підлітків виступає конфлікт, який може проявлятися як у словесній, так і у фізичній формі. У процесі загострення суперечностей часто активізуються деструктивні способи реагування, тому агресію нерідко розглядають як складову конфліктної взаємодії. Конфлікт викликає сильні негативні емоції – образу, гнів, обурення, – що створюють внутрішню напругу та спонукають підлітка до її розрядки. Це поступово трансформується у намір діяти агресивно з метою відновлення справедливості або покарання того, кого він вважає джерелом переживань (Бондарчук, 2016).

Прагнення помсти або покарання спонукає підлітка шукати конкретні способи реалізації свого наміру. Він оцінює ситуацію, власні можливості та можливі наслідки, обираючи форму агресивної дії відповідно до ставлення до опонента й рівня самоконтролю. Після внутрішнього «відбору» варіантів формується чіткий намір здійснити певний вчинок, який може бути спрямований як на кривдника, так і на інший

об’єкт. Завершення цього процесу означає остаточне становлення мотиву агресивної поведінки – поєднання внутрішньої потреби відреагувати на конфлікт, вибору способу дії та її особистісного виправдання (Вусковатова, 2019).

У підлітка формується внутрішнє виправдання агресивних дій: він усвідомлює причини свого рішення, визначає мету та обирає спосіб її досягнення, іноді орієнтуючись на власні інтереси чи вплив значущого оточення.

Таким чином, формування агресивної поведінки в підлітковому віці є результатом поєднання особистісних рис і соціальних умов. На її розвиток впливають сімейне виховання, шкільне середовище, група однолітків, медіапростір та соціально-економічна ситуація, а також індивідуальні особливості підлітка – рівень саморегуляції, емоційна стабільність, наявність психологічних труднощів. Конфлікт виступає ключовим механізмом актуалізації агресії, оскільки негативні емоції поступово трансформуються у свідомий вибір деструктивної поведінки. Отже, агресивність підлітків є складним явищем, що потребує комплексного підходу до її профілактики та корекції.

Список літератури:

БЛАГУТА, Р. І. (2006). *Психологічні засади профілактики делінквентності неповнолітніх* (Дисертація кандидата юридичних наук, Київ).

БОНДАРЧУК, О. І. (2016). *Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій*. МАУП.

ВУСКОВАТОВА, Т. П. (2019). Агресивні риси особистості неповнолітнього як передумови делінквентної поведінки. *Вісник Одеського університету внутрішніх справ,* (2), 170-175.

ГЕЙКО, Є. (2016). *Психологія цілісності особистості*. Українське видавництво.

МАКСИМОВА, Н. Ю. (2002). *Психологія адиктивної поведінки*. Київський університет.

ПАНОВА, Н. Я. (2010). До питання про моделі агресивної поведінки. У *Людина і космос* (с. 361-363). НЦАОМУ.

ПОНОМАРЕНКО, Л. П. (2007). *Особливості агресивності осіб, схильних до невротичних розладів (на прикладі підлітків)* (Автореферат дисертації кандидата психологічних наук, Київ).

СОПРУН, І. (2016). Прояв агресивності в дітей підліткового віку, що виховуються в різних соціальних умовах. *Наука і освіта*, (5/6), 51-53.

ХОМІК, В. С. (2007). Агресія у різних юнацьких і дитячих когортах: Дослідження в українській психології. *Практична психологія та соціальна робота*, (7), 1-5.

BANDURA, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

ВПЛИВ ДОМІНУЮЧИХ ЕГО-СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ НА СТРАТЕГІЇ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У КОНТЕКСТІ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛІЗУ

Ірина Лисенкова, Ірина Співак
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Процес прийняття рішень є складним когнітивно-вольовим актом, детермінованим як зовнішніми чинниками, так і внутрішньою структурою особистості. Традиційні підходи часто апелюють до раціональності вибору, проте практика психологічного консультування свідчить про значний вплив неусвідомлюваних компонентів на цей процес. Релевантним інструментом для аналізу цих механізмів є модель его-станів Е. Берна.

Згідно з концепцією транзактного аналізу, особистість функціонує через три базові стани: Батько, Дорослий та Дитина (Берн, 2023). Кожен із цих станів формує специфічний когнітивний та поведінковий паттерн у ситуації вибору.

Домінування его-стану Батька зумовлює репродуктивний характер прийняття рішень, що базується на інтроєктах, запозичених правилах та морально-етичних установках. У такому стані суб'єкт схильний до консервативного вибору, мінімізації ризику через дотримання традицій або ж, навпаки, до жорсткої критичності щодо альтернативних варіантів.

Переважання его-стану Дитини (особливо Вільної або Бунтівної) зміщує акцент на емоційну складову. Рішення стають імпульсивними, орієнтованими на миттєве задоволення потреб або творчий ризик, проте часто позбавлені прогностичної оцінки наслідків. Водночас Адаптивна Дитина може демонструвати стратегію уникання

рішень через страх помилки або очікування зовнішньої підтримки (Стюарт, & Джойнс, 2018).

Оптимальною для конструктивного вибору є позиція Дорослого, що забезпечує об’єктивну обробку інформації та раціональне зважування альтернатив. Проте, як зазначають І. Стюарт та В. Джойнс, ізольоване функціонування «Дорослого» без інтеграції емоційного досвіду «Дитини» та етичних фільтрів «Батька» може призводити до формування стерильних, надмірно раціоналізованих рішень, позбавлених особистісної цінності.

Важливим аспектом є зв'язок між домінуючим его-станом та життєвим сценарієм. К. Штайнер підкреслює, що індивідуальні стратегії вибору часто є реалізацією несвідомого життєвого плану, закладеного в ранньому дитинстві (Штайнер, 2023). Так, фіксація у стані «Батька» може закріплювати сценарій «Переможця за правилами», тоді як слабкість позиції «Дорослого» унеможливлює критичну рефлексію та корекцію деструктивних сценарних рішень.

Незбалансованість структури его-станів призводить до зниження ефективності вибору, особливо в умовах когнітивної невизначеності. Гармонізація цих станів та посилення виконавчої функції «Дорослого» дозволяє суб'єкту перейти від автоматичних реакцій до усвідомленого самодетермінованого вибору.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання моделі его-станів у межах психологічного супроводу особистості для розвитку навичок саморегуляції, підвищення емоційної зрілості та подолання сценарних обмежень у професійній та особистісній сферах.

Список літератури:

ШТАЙНЕР, К. (2019). *Сценарії життя людей. Школа Еріка Берна.* Вид-во «Ранок».

BERNE, E. (2021). *Transactional Analysis in Psychotherapy*: A Systematic Individual and Social Psychiatry. Mockingbird Press.

STEWART, I., & JOINES, V. (2021). *Today: A New Introduction to Transactional Analysis.* Lifespace Publishing Melton Mowbray.

ЗБЕРЕЖЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Інна Любченко, Алла Сажієнко
Комунальний заклад
«Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка
Черкаської обласної ради»
Умань, Україна

У статті досліджується проблема збереження культурної спадщини в умовах глобалізаційних процесів та реалізації концепції сталого розвитку. Проаналізовано вплив глобалізації на трансформацію культурної ідентичності, уніфікацію культурних практик та ризики втрати матеріальної й нематеріальної культурної спадщини. Особливу увагу приділено соціально-гуманітарному виміру сталого розвитку, зокрема ролі культури як чинника соціальної згуртованості, міжпоколінної спадкоємності та сталого суспільного поступу. Розглянуто міжнародні та національні підходи до охорони культурної спадщини, а також значення освіти, цифровізації та участі громад у процесах її збереження. Обґрунтовано необхідність інтеграції культурної складової в стратегії сталого розвитку як умови збереження культурного різноманіття в глобалізованому світі.

Ключові слова: культурна спадщина; глобалізація; сталий розвиток; культурна ідентичність; соціально-гуманітарний вимір; культурне різноманіття; охорона культурної спадщини.

У сучасних умовах глобалізації культурна спадщина опиняється під впливом інтенсивних соціальних, економічних та технологічних трансформацій, що створює як нові можливості для її збереження, так і суттєві загрози. Процеси культурної уніфікації, комерціалізації культурних практик, міграційні рухи та цифровізація сприяють послабленню локальних культурних ідентичностей і ризику втрати унікальних форм матеріальної та нематеріальної спадщини. Водночас концепція сталого розвитку визнає культуру важливим соціально-гуманітарним чинником, що забезпечує міжпоколінну спадкоємність, соціальну згуртованість та гармонійний розвиток суспільства. Державна

політика України у сфері охорони культурної спадщини визначається на законодавчому рівні (*Закон України*, 2000).

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції питань збереження культурної спадщини в стратегії сталого розвитку на глобальному та національному рівнях. Особливої значущості ця проблематика набуває в умовах сучасних викликів, пов'язаних із глобальними кризами та конфліктами, які загрожують знищенням культурних цінностей. Усвідомлення ролі культурної спадщини як ресурсу сталого розвитку потребує комплексного міждисциплінарного підходу, що поєднує гуманітарні, соціальні та управлінські аспекти, а також активної участі держави, міжнародних інституцій і місцевих громад у процесах її збереження.

Проблема збереження культурної спадщини в умовах глобалізації та сталого розвитку є багатовимірною та охоплює широкий спектр соціально-гуманітарних, економічних і політичних аспектів. Глобалізаційні процеси, з одного боку, сприяють активному культурному обміну, поширенню знань і доступу до культурних надбань, а з іншого – посилюють тенденції культурної уніфікації, що призводить до маргіналізації локальних культур і поступової втрати традиційних форм культурного самовираження.

Суттєвими викликами для збереження культурної спадщини залишаються урбанізація, індустріалізація, комерціалізація культури та масова культура, які часто орієнтовані на економічну доцільність на шкоду автентичності й історичній цінності культурних об'єктів. Особливо вразливою є нематеріальна культурна спадщина – мова, традиції, звичаї, обряди та народні ремесла, передача яких значною мірою залежить від міжпоколінної комунікації та соціального середовища.

У контексті сталого розвитку культура дедалі частіше розглядається як його четвертий вимір поряд з економічним, соціальним та екологічним. Водночас відсутність цілісних механізмів інтеграції культурної політики в стратегії сталого розвитку зумовлює фрагментарність заходів із охорони культурної спадщини. Недостатня координація між державними інституціями, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями та міжнародними структурами ускладнює реалізацію ефективних програм збереження культурних цінностей.

Таким чином, проблема збереження культурної спадщини в умовах глобалізації потребує комплексного міждисциплінарного підходу, що поєднує гуманітарні дослідження, управлінські рішення та активну участь місцевих громад. Усвідомлення культури як стратегічного ресурсу сталого розвитку є ключовою передумовою збереження культурного різноманіття та формування сталого майбутнього.

Культурна спадщина є важливим елементом соціально-гуманітарного виміру сталого розвитку, оскільки вона формує ціннісні орієнтири суспільства, забезпечує збереження культурної ідентичності та сприяє соціальній згуртованості. У контексті глобалізації культурна спадщина зазнає значного впливу транснаціональних процесів, що змінюють традиційні форми культурного виробництва та споживання. Поширення глобальних культурних стандартів і масової культури нерідко призводить до витіснення локальних культурних практик та зменшення інтересу до традиційних форм культурного самовираження.

Збереження матеріальної культурної спадщини, зокрема пам'яток архітектури, історичних місць та музейних колекцій, вимагає системного підходу, що поєднує правові, фінансові та управлінські механізми. Важливу роль у цьому процесі відіграють міжнародні інституції, зокрема ЮНЕСКО, які формують нормативно-правову базу охорони культурної спадщини та сприяють міжнародному співробітництву (*UNESCO*, 2003). На національному рівні ефективність заходів зі збереження культурних об'єктів значною мірою залежить від державної культурної політики та рівня залученості місцевих громад.

Нематеріальна культурна спадщина потребує особливої уваги в умовах глобалізаційних змін, оскільки її існування тісно пов'язане з живою культурною практикою та міжпоколінною передачею знань. Освіта, культурні ініціативи та використання цифрових технологій відіграють важливу роль у документуванні, популяризації та відтворенні традицій, звичаїв і мовних форм. Цифровізація культурної спадщини відкриває нові можливості для її збереження та доступності, водночас потребуючи дотримання принципів автентичності та етичного використання культурних ресурсів.

Інтеграція культурної спадщини в стратегії сталого розвитку передбачає поєднання культурних, соціальних та економічних цілей. Розвиток культурного туризму, креативних індустрій і локальних культурних проєктів може стати ефективним інструментом сталого розвитку за умови дотримання балансу між економічною вигодою та збереженням культурної цінності. Таким чином, збереження культурної спадщини в умовах глобалізації потребує комплексного підходу, що базується на міжсекторальній взаємодії, участі громад та визнанні культури ключовим чинником сталого розвитку.

Методологічну основу дослідження становить комплексний міждисциплінарний підхід, що поєднує методи соціально-гуманітарних наук, культурології та теорії сталого

розвитку. У процесі дослідження використано загальнонаукові та спеціальні методи пізнання, спрямовані на всебічний аналіз проблеми збереження культурної спадщини в умовах глобалізації.

Матеріалами дослідження слугували наукові публікації вітчизняних і зарубіжних авторів, нормативно-правові документи міжнародних організацій (зокрема ЮНЕСКО), стратегічні документи у сфері культури та сталого розвитку, а також аналітичні звіти й статистичні дані профільних установ (*United Nations*, 2015; *UNESCO*, 2015). Додатково залучено матеріали офіційних вебресурсів та результати попередніх наукових досліджень з окресленої проблематики.

У ході роботи застосовано методи аналізу та синтезу для узагальнення теоретичних підходів до поняття культурної спадщини та її ролі у сталому розвитку; порівняльний метод – для виявлення особливостей підходів до збереження культурної спадщини в різних соціокультурних контекстах; системний підхід – для розгляду культурної спадщини як складової соціально-економічного розвитку (Smith, 2006). Також використано структурно-функціональний метод для визначення ролі культурної спадщини у формуванні культурної ідентичності та соціальної згуртованості, а метод узагальнення – для формулювання висновків і рекомендацій.

У ході дослідження встановлено, що глобалізаційні процеси мають подвійний вплив на збереження культурної спадщини. З одного боку, вони створюють умови для поширення культурних цінностей, міжнародної співпраці та використання сучасних технологій у сфері охорони культурної спадщини. З іншого боку, домінування масової культури та економічних пріоритетів сприяє уніфікації культурного простору, що загрожує збереженню локальної культурної ідентичності та автентичності культурних практик. Українські дослідники підкреслюють значення культурної спадщини як ресурсу сталого розвитку (Кушнарьов, 2018; Скрипник, 2016).

Результати аналізу показали, що ефективне збереження культурної спадщини можливе за умови інтеграції культурної складової в стратегії сталого розвитку на національному та регіональному рівнях. Виявлено, що залучення місцевих громад до процесів охорони культурної спадщини підвищує рівень відповідальності за збереження культурних об’єктів і сприяє міжпоколінній передачі культурних традицій. Особливо значущою є роль освіти та просвітницьких ініціатив у формуванні ціннісного ставлення до культурної спадщини.

Дослідження також засвідчило, що цифрові технології є ефективним інструментом документування, популяризації та забезпечення доступу до культурної

спадщини. Водночас встановлено, що процеси цифровізації потребують чітких етичних і правових регуляторів з метою запобігання спотворенню змісту культурних надбань та їх надмірній комерціалізації.

Отримані результати підтверджують доцільність застосування комплексного міждисциплінарного підходу до збереження культурної спадщини, який поєднує культурологічні, соціальні та управлінські механізми. Це дозволяє розглядати культурну спадщину не лише як об'єкт охорони, а і як важливий ресурс сталого розвитку, що сприяє соціальній згуртованості та збереженню культурного різноманіття в умовах глобалізованого світу.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що збереження культурної спадщини в умовах глобалізації є важливим складником соціально-гуманітарного виміру сталого розвитку. Культурна спадщина виконує ключову роль у формуванні культурної ідентичності, забезпеченні міжпоколінної спадкоємності та зміцненні соціальної згуртованості суспільства. Водночас глобалізаційні процеси створюють як нові можливості, так і суттєві загрози для збереження матеріальної та нематеріальної культурної спадщини.

Дослідження підтвердило необхідність інтеграції культурної складової в стратегії сталого розвитку на національному та регіональному рівнях. Обґрунтовано доцільність комплексного міждисциплінарного підходу до охорони культурної спадщини, що поєднує правові, освітні, управлінські та технологічні механізми. Визначено, що активна участь місцевих громад, розвиток освітніх програм і використання цифрових технологій сприяють підвищенню ефективності заходів зі збереження культурних цінностей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим аналізом механізмів інтеграції культурної спадщини в політики сталого розвитку, вивченням ролі креативних індустрій і культурного туризму як інструментів сталого розвитку, а також дослідженням впливу цифровізації на трансформацію форм збереження та репрезентації культурної спадщини. Окремої уваги потребують емпіричні дослідження локальних практик збереження культурної спадщини та порівняльний аналіз міжнародного досвіду в цій сфері.

Список літератури:

КУШНАРЬОВ, І. В. (2018). Культурна спадщина як чинник сталого розвитку суспільства. Культурологічний альманах, 2, 45-52.

СКРИПНИК, Г. А. (2016). Нематеріальна культурна спадщина України: проблеми збереження та популяризації. НАН України.

SMITH, L. (2006). Uses of heritage. Routledge.

Закон України (2000). «Про охорону культурної спадщини». Відомості Верховної Ради України, № 39, ст. 333.

UNESCO (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. UNESCO.

UNESCO (2015). Culture for sustainable development. UNESCO.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Емілія Максимова

Чорноморський національний університет

імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

Сучасний соціокультурний контекст ставить перед юнацтвом суперечливі вимоги: від молодої людини очікують креативності та адаптивності, водночас навантажуючи її стандартами та невизначеністю, що загрожує психологічному благополуччю (Примуш, & Павленко, 2020). У зв'язку з цим критично важливим є пошук внутрішніх особистісних ресурсів, здатних протистояти цьому тиску.

Особистісна креативність, розуміється сьогодні не лише як здібність до творчості, а як інтегральна якість, що включає відкритість досвіду, толерантність до невизначеності та готовність до ризику (Титаренко, 2018), виступає таким потенційним ресурсом. Ми припускаємо, що її розвиток може бути ключовим чинником формування психологічного здоров'я в юнацькому віці, що становить основу концепції «креативного здоров'я».

У межах сучасних психологічних підходів креативність розглядається як системне утворення, що поєднує когнітивні процеси (гнучкість мислення, здатність до дивергентного мислення), емоційні характеристики (емоційна чутливість, здатність до самовираження) та мотиваційні аспекти (внутрішня мотивація, прагнення до самореалізації). Такий багатовимірний підхід дозволяє трактувати креативність не лише як інтелектуальну характеристику, а як важливий показник психологічної зрілості особистості та її адаптивного потенціалу (Титаренко, 2018).

Особливої значущості креативність набуває в юнацькому віці, який характеризується активним формуванням ідентичності, ціннісно-смислової сфери та життєвих перспектив. Саме в цей період молода людина стикається з високим рівнем невизначеності, необхідністю самостійного прийняття рішень та відповідальності за власний життєвий вибір. Здатність творчо переосмислювати життєві труднощі та знаходити нестандартні шляхи їх подолання може виступати важливим чинником збереження психологічного здоров'я.

Паралельно в наукових дослідженнях психологічне здоров'я дедалі частіше інтерпретується не як відсутність психічних порушень, а як стан позитивного функціонування особистості, що включає емоційне благополуччя, автономію, здатність до саморегуляції та особистісне зростання (Лупенко, 2019). Ресурсний підхід до розуміння психологічного здоров'я особливо актуальний для юнацького віку, оскільки дозволяє зосередитися на розвитку внутрішніх потенціалів, а не лише на профілактиці дезадаптації.

Результати мета-досліджень підтверджують існування позитивного зв'язку між рівнем креативності та показниками психічного здоров'я, зокрема зниженням рівня тривожності та підвищенням суб'єктивного благополуччя (De Rooij, & Corr, 2021). Це дозволяє розглядати креативність як універсальний психологічний ресурс, що забезпечує більш ефективну адаптацію до стресових та кризових ситуацій.

Креативність також виконує функцію копінг-ресурсу, оскільки сприяє гнучкому переосмисленню проблемних ситуацій, пошуку альтернативних рішень та регуляції емоційних станів (Заверико, 2018). Особи з високим рівнем особистісної креативності, як правило, демонструють вищу стресостійкість, використовують адаптивні стратегії подолання труднощів і характеризуються вищим рівнем психологічного благополуччя.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз підтверджує наукову обґрунтованість положення про тісний взаємозв'язок між особистісною креативністю та психологічним здоров'ям у юнацькому віці. Розвиток таких компонентів

креативності, як толерантність до невизначеності, дослідницька активність та готовність до обґрунтованого ризику, доцільно розглядати як пріоритетний напрям психопрофілактичної роботи з молоддю.

Список літератури:

ЗАВЕРИКО, О. В. (2018). Креативність як психологічний ресурс особистості в умовах стресу. *Проблеми сучасної психології*, (41), 179-196.

ЛУПЕНКО, Т. В. (2019). Психологічне здоров'я молоді: теоретико-методологічний аналіз поняття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки,* (6), 98-107.

ПРИМУШ, М. В., & ПАВЛЕНКО, В. В. (2020). Психологічне благополуччя та стратегії подолання життєвих труднощів у студентському віці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VIII* (76), 40-44.

ТИТАРЕНКО, Т. М. (2018). *Життєтворчість особистості: від креативності до духовності*. Видавничий дім «Слово».

DE ROOIJ, A., & CORR, P. J. (2021). Creativity and mental health: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15 (2), 143-156.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Аліна Маслова, Ольга Гончарова
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

У сучасних умовах євроінтеграційних процесів, інтернаціоналізації вищої освіти та інтенсифікації міжкультурної взаємодії особливої актуальності набуває проблема формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Професійна діяльність учителя іноземної мови передбачає не лише високий рівень

мовної підготовки, а й здатність до ефективної комунікації з представниками різних культур, усвідомлення культурного різноманіття та готовність до діалогу на засадах взаєморозуміння й взаємоповаги. У Стратегічному плані дій Міністерства освіти і науки України до 2027 року зазначено, що освіта в Україні повинна готувати громадян до активної ролі у глобалізованому світі, пропагуючи принципи толерантності та міжкультурної комунікації (*Стратегічний план дій Міністерства освіти і науки України до 2027 року*, н.д., с. 28). У цьому контексті міжкультурна компетентність постає як одна з ключових складових професійної компетентності педагога, що відповідає сучасним освітнім запитам і європейським стандартам підготовки вчителів.

Окремі аспекти формування міжкультурної компетентності у своїх роботах вивчали такі дослідники, як І. Горошкін, О. Гутиряк, А. Джурило, О. Комар, Д. Кочмар, О. Пасічник, Я. Поченюк, Т. Полонська, A. Hashemi та інші. Однак, попри значні обсяги досліджень щодо розвитку міжкультурної компетентності як учнів ЗЗСО, так і здобувачів вищої освіти багато аспектів цієї проблеми залишаються невивченими.

Саме тому метою даної публікації є висвітлення ролі міжкультурної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, зокрема у контексті формування їхньої національної та європейської ідентичності.

Більшість науковців трактують міжкультурну компетентність як інтегративну особистісно-професійну характеристику, що забезпечує здатність індивіда до ефективної та результативної взаємодії з представниками різних культур. Вона ґрунтується на системі знань і розумінні національно-культурних особливостей, традицій і ціннісних орієнтацій інших культур та передбачає сформованість установок відкритості, емпатії і толерантності до культурного різноманіття. Міжкультурна компетентність також охоплює готовність до адекватного сприйняття звичаїв, норм поведінки та соціальних установок, уміння уникати культурних стереотипів і упереджень у професійній комунікації, долати культурні бар'єри, а також здатність запобігати й конструктивно розв'язувати міжкультурні конфлікти (Кочмар, & Поченюк, 2024, с. 21; Цзін, 2025, с. 168).

При цьому в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов стає очевидним значення англійської мови як важливого засобу міжкультурного спілкування в інформаційному суспільстві (Гутиряк, 2025).

У зв'язку з цим дослідники Т. Полонська, О. Пасічник, І. Горошкін (Полонська та ін., 2022) виокремлюють міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність, яку визначають як «інтегровану характеристику особистості, що передбачає оволодіння

досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах, засвоєння культурних цінностей народу, мова якого опановується; особистісний ресурс, що визначає здатність людини ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації (Полонська та ін., 2022, с. 8). Формування такої компетентності має відбуватися у процесі навчання іноземної мови в контексті діалогу культур. Це передбачає створення викладачем спеціально організованого освітнього середовища, у якому забезпечується постійна взаємодія здобувачів вищої освіти з новою мовою та культурою, а також здійснюється їхнє порівняння з власними культурними надбаннями.

Зауважимо, що таке порівняння передбачає не тільки знайомство з мовою та культурою інших країн, але й усвідомлення власної ідентичності та приналежності, які є взаємопов'язаними. Приналежність є фундаментальною людською потребою, що означає відчуття прийняття, цінності та інтегрованості у спільноту чи суспільство. Вона передбачає відчуття зв'язку з іншими людьми, спільність цілей, цінностей і традицій, а також досвід взаємної поваги та підтримки. Приналежність виходить за межі формального статусу члена певної групи; вона включає змістовну участь та емоційну прив'язаність, які забезпечують людині формування ідентичності та життєвої мети (Hashemi, 2025).

Отже, у процесі формування міжкультурної компетентності здобувачі вищої освіти, ознайомлюючись із культурними надбаннями інших народів, зберігають власну ідентичність та не здійснюють повного перенесення іншомовної культури чи відмови від своєї. Іншими словами, цей процес не передбачає акультурації чи асиміляції, оскільки його сутність полягає у взаємодії та діалозі культур, що відіграє визначальну роль у професійному становленні майбутніх учителів іноземних мов (Комар, & Джурило, 2025, с. 80).

З огляду на поточну ситуацію в нашій країні та невпинні прагнення громадян України стати частиною Європейської Спільноти, особливого значення набуває усвідомлення здобувачами освіти своєї належності до єдиного європейського освітнього простору та прагнення гармонійно інтегруватися у багатомовну Європу. Такий підхід передбачає врахування культурного різноманіття, розвиток емпатії, толерантного ставлення до відмінностей, запобігання упередженням і стереотипам у сприйнятті представників інших народів і національностей та водночас збереження власної унікальності, що формує підґрунтя для розвитку міжкультурної компетентності як ключової складової професійної підготовки майбутніх педагогів. Тільки таким

чином відбувається взаємозбагачення культур від спілкування один з одним, усвідомлюється цінність внеску кожного народу у світову культуру.

Формування міжкультурної компетентності є одним із провідних завдань сучасної педагогічної освіти, адже майбутні учителі іноземних мов виступають посередниками між національною культурою та європейським освітнім простором. Усвідомлення власної культурної належності в поєднанні з відкритістю до європейських цінностей демократії, верховенства права, людської гідності, гендерної рівності, свободи, недискримінації, толерантності, дотримання принципів демократичної освіти та ідей культурного плюралізму сприяє професійному становленню педагога як медіатора між культурами.

Водночас освітній простір закладів вищої освіти потребує пошуку ефективних інструментів і форм роботи, які б забезпечували цілісний розвиток міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців. Сюди відносимо:

- *використання автентичних матеріалів* – текстів, відео, подкастів, художніх творів та медіа іншомовного середовища для занурення у культурний контекст;

- *проєктну діяльність* – участь здобувачів освіти у міжкультурних дослідницьких і творчих проєктах, що передбачають співпрацю з представниками інших культур;

- *дискусії та дебати* для обговорення культурних явищ, традицій, цінностей у форматі діалогу, що формує критичне мислення та толерантність учасників;

- *міжнародні програми та обміни, а саме:* участь у програмах Erasmus+, міжнародних проєктах, літніх школах, стажуваннях, віртуальних мобільностях, що забезпечують реальний досвід міжкультурної комунікації;

- *інтерактивні методи навчання* такі, як рольові ігри, симуляції міжкультурних ситуацій, кейс-стаді, що моделюють реальні комунікативні контексти;

- застосування *цифрових платформ, онлайн-курсів і* міжнародних освітніх ресурсів;

- виконання завдань, що передбачають зіставлення іншомовних культурних практик із власними національними традиціями;

- *міжкультурні розмовні клуби та позааудиторну діяльність* (культурні вечори, зустрічі з носіями мови, студентські ініціативи, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності).

Використання перерахованих вище інструментів і форм роботи у комплексі створює міжкультурне навчальне середовище, де майбутні учителі іноземних мов не

лише опановують мовні навички, а й формують здатність до діалогу культур, що є ключовим для розвитку їхнього професійного світогляду й формування власної ідентичності.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що міжкультурна компетентність виступає одним із ключових чинників професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки забезпечує їхню готовність до ефективної педагогічної діяльності в умовах культурного різноманіття та європейської інтеграції освіти. Її формування ґрунтується на поєднанні усвідомлення власної національної ідентичності з відкритістю до європейських цінностей і принципів діалогу культур, що дозволяє уникнути асиміляції та сприяє взаємозбагаченню культур. Реалізація міжкультурно орієнтованих підходів у підготовці вчителів іноземних мов, зокрема через використання інтерактивних методів, автентичних матеріалів та участь у міжнародних освітніх проєктах, створює підґрунтя для формування педагогів-медіаторів між культурами, здатних відповідати сучасним викликам та потребам європейського й національного освітнього простору.

Список літератури:

ГУТИРЯК, О. І. (2025). Міжкультурна професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови в інформаційному освітньому просторі. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (14). https://doi.org/10.5281/zenodo.14836515.

КОМАР, О., & ДЖУРИЛО, А. (2025). Формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів у процесі навчання перекладознавства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 76-84.

КОЧМАР, Д. А., & ПОЧЕНЮК, Я. В. (2024). Технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка,* 2, 18-23. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3.

ПОЛОНСЬКА, Т., ПАСІЧНИК, О., & ГОРОШКІН, І. (2022). Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5-6 класів гімназій: методичні рекомендації / за наук. ред. Валерія Редька; відп. за вип. Тамара Полонська. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 60 с.

Стратегічний план дій Міністерства освіти і науки України до 2027 року (н.д.). https://mon.gov.ua/static-

objects/mon/sites/1/docs%20osvita/zagalna%20serednia/Strategy.MON%202027.12.03_compressed.ENG.pdf (дата звернення: 08. 02. 2026).

ЦЗІН, Ч. (2025). Формування міжкультурної компетентності як складова професійної підготовки викладачів іноземних мов у ЗВО. *Теорія і методика професійної освіти*, 85 (2), 167-173. https://doi.org/10.32782/ip/85.2.30.

HASHEMI, A. (2025). Navigating identity and belonging: the role of intercultural education in shaping global citizens. *In Belonging in culturally diverse societies – official structures and personal customs*. Edited by Ingrid Muenstermann. 298p. DOI: 10.5772/intechopen.1006364.

ФОРМУВАННЯ ЗГУРТОВАНОСТІ ГРОМАДИ ШЛЯХОМ РОЗБУДОВИ МІСЬКОГО ПАРКУ

Олена Новікова, Наталя Фалько
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Формування згуртованої громади є одним із ключових завдань сучасного суспільства, оскільки соціальна єдність сприяє розвитку громадянської активності, зміцненню міжособистісних зв’язків та підвищенню якості життя. У зв’язку з урбанізаційними процесами та зростаючою фрагментацією міського середовища, постає необхідність створення простору для взаємодії та соціальної інтеграції мешканців міст. Одним із ефективних інструментів зміцнення соціальної згуртованості є розбудова міських парків, які виконують не лише рекреаційну, а й соціокультурну та комунікативну функції.

Міський парк є особливим простором, який об’єднує різні соціальні групи, створюючи умови для формування міжособистісних зв’язків. Відповідно до теорії соціального капіталу (Putnam, 2000), спільні активності в парку сприяють зміцненню довіри, налагодженню неформальних контактів та активізації горизонтальних зв’язків

між мешканцями. Дослідження показують, що наявність доступного та доглянутого паркового середовища позитивно впливає на рівень соціальної згуртованості, оскільки забезпечує можливості для спільного дозвілля, волонтерства та громадських ініціатив (Cattell et al., 2008).

Наукові дослідження свідчать про позитивний вплив природного середовища на психоемоційний стан людини. Залишаючись найважливішою екологічною захисною системою, парки та сквери виконують також функції оздоровлення та психологічної релаксації, це місце відпочинку та розваг з дітьми та близькими, прогулянок у вихідні та святкові дні, місце спілкування з природою, оздоровчих вправ, психологічного розвантаження. За концепцією відновлюваної уваги (Kaplan, & Kaplan, 1989), перебування у парку сприяє зниженню рівня стресу, відновленню когнітивних ресурсів та підвищенню загального рівня добробуту. Крім того, парки виконують функцію соціальної безпеки, зменшуючи відчуття ізольованості та сприяючи інтеграції різних груп населення (Jennings et al., 2016).

Особливо важливу роль відіграють громадські заходи та ініціативи, що проводяться у парковому просторі, оскільки вони створюють можливості для соціальної взаємодії та об’єднання спільноти навколо спільних цінностей і традицій.

Ефективність парків у зміцненні громади залежить від рівня їхньої доступності, функціонального наповнення та залученості мешканців до процесу благоустрою. Світова практика демонструє, що громадська участь у плануванні та розвитку парків сприяє підвищенню їхньої привабливості та стійкості. Наприклад, ініціативи партисипативного планування в скандинавських країнах дозволяють створювати багатофункціональні простори, які відповідають запитам різних вікових і соціальних груп. Важливими напрямами розвитку парків у контексті соціальної згуртованості є:

- створення інклюзивного середовища, доступного для осіб з обмеженими можливостями;
- проведення соціально-культурних заходів, орієнтованих на різні категорії населення;
- залучення громади до волонтерських та екологічних ініціатив, пов’язаних із доглядом за парком.

Формування згуртованості в розбудові міського парку є важливим аспектом, який впливає на якість життя мешканців міста: вільного проведення часу відвідувачів, доступної території, в якій втілена ідея здійснення людиною суб'єктивного сприйняття навколишньої природи, а також залучення до системи моральних цінностей,

організаційних процесів упорядкування культурної життєдіяльності всіх суспільств та соціальних груп.

Таким чином, розбудова міських парків є стратегічним інструментом формування згуртованої громади та підвищення якості міського середовища. Створення комфортного, безпечного та функціонального паркового простору сприяє інтеграції населення, активізації громадянського суспільства та зміцненню соціальних зв'язків. Впровадження практик партисипативного планування та залучення мешканців до процесу благоустрою є необхідною умовою для формування сталих і згуртованих міських спільнот.

Список літератури:

CATTELL, V., DINES, N., GESLER, W., & CURTIS, S. (2008). Mingling, observing, and lingering: Everyday public spaces and their implications for well-being and social relations. Health & Place, 14 (3), 544-561.

JENNINGS, V., LARSON, L., & YUN, J. (2016). Advancing sustainability through urban green space: Cultural ecosystem services, equity, and social determinants of health. International Journal of Environmental Research and Public Health, 13 (2), 196.

KAPLAN, R., & KAPLAN, S. (1989). The Experience of Nature: A Psychological Perspective. Cambridge University Press.

PUTNAM, R. D. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Simon & Schuster.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДОРОСЛИХ ЗАЛЕЖНО ВІД СТИЛЮ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Катерина Освальд
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Тема впливу стилю батьківського виховання на міжособистісні стосунки дорослих є надзвичайно актуальною в контексті сучасного суспільства, яке характеризується високим рівнем соціальних змін, нестабільності та психологічного навантаження. Саме родина виступає первинним соціальним середовищем, у якому відбувається формування особистості, базові уявлення про себе та інших, а також моделі емоційної взаємодії.

Стиль батьківського виховання значною мірою визначає розвиток емоційної сфери дитини, рівень її самооцінки, здатність до емпатії, довіри, саморегуляції та конструктивного розв'язання конфліктів. У дорослому віці ці психологічні утворення позначаються на характері міжособистісних стосунків – подружніх, дружніх, професійних, батьківських.

Особливої ваги ця тема набуває в українському контексті, де суспільство переживає тривалі кризові явища, здебільшого пов'язані з війною, вимушеною міграцією, втратами та психологічними травмами. За таких умов підвищується потреба в психологічній стійкості, підтримці та здорових міжособистісних стосунках, коріння яких здебільшого сягає стилю батьківського виховання.

У межах психології міжособистісні стосунки висвітлюють як одну з ключових форм соціальної взаємодії особистості, що визначає особливості її поведінки, емоційного стану та соціальної адаптації. Вони виникають у процесі спільної діяльності та спілкування між людьми та віддзеркалюють систему вибіркових, відносно стійких зв'язків, заснованих на взаємному сприйнятті, оцінці та емоційному ставленні один до одного.

Міжособистісні стосунки включають когнітивний (уявлення про іншого), емоційний (почуття, симпатії, антипатії), поведінковий (способи взаємодії), ціннісно-

мотиваційний (цінності, норми, мотиви), комунікативний (вербальне та невербальне спілкування, здатність слухати та розуміти) компоненти. Дослідники наголошують, що якість міжособистісних стосунків у дорослому віці значною мірою залежить від раннього досвіду взаємодії з батьками, який закладає базові моделі довіри, близькості та емоційної безпеки. Зокрема, Джон Боулбі у фундаментальній праці Attachment and Loss розробив теорію прив'язаності, яка пояснює формування емоційного зв'язку між дитиною та значущими дорослими як базовий механізм психічного розвитку особистості. На основі характеру ранньої взаємодії з батьками було виокремлено такі типи прив'язаності, як безпечна, тривожна, уникаюча та дезорганізована, що відображають особливості емоційної регуляції, сприйняття себе й інших, а також моделі побудови міжособистісних стосунків. Боулбі підкреслював, що сформовані у дитинстві типи прив'язаності зберігають відносну стабільність упродовж життя та впливають на характер соціальних контактів, близьких стосунків і партнерської взаємодії в дорослому віці (Bowlby, 1988).

У наукових дослідженнях стиль батьківського виховання розглядається як відносно стійка система методів, способів і форм виховного впливу батьків на дитину, що формується на основі їхніх цінностей, виховних установок, особистісних переконань і уявлень про розвиток дитини. Такий стиль проявляється у характері емоційної взаємодії, рівні підтримки, вимогливості, контролю та способах реагування на поведінку дитини, створюючи специфічний психологічний клімат сім'ї. Саме сукупність цих параметрів визначає якість батьківсько-дитячих стосунків і виступає важливим чинником формування особистісних рис, емоційної регуляції та моделей міжособистісної взаємодії в подальшому житті.

У зв'язку з різноманіттям поєднань емоційної близькості та контролю в науковій психології виникла потреба систематизації підходів до опису батьківської поведінки, що зумовило розроблення класифікацій стилів батьківського виховання, які дозволяють узагальнити типові моделі виховної взаємодії та проаналізувати їхній вплив на розвиток дитини.

У сучасних психологічних дослідженнях однією з найбільш відомих є класифікація, яку запропоновано американською дослідницею Д. Баумрінд. У її працях визначено три основні стилі виховання: авторитарний, авторитетний (демократичний) та ліберальний (поблажливий) (Baumrind, 1971). Пізніше дослідники Е. Маккобі та Дж. Мартін доповнили цю типологію четвертим стилем – індиферентним (байдужим) (Maccoby, & Martin, 1983). Критеріями виокремлення стилів батьківського виховання

виступають рівень емоційної підтримки, що виявляється у прийнятті, теплоті, емпатії та чутливості батьків до потреб дитини, а також ступінь батьківського контролю, який охоплює міру регуляції поведінки дитини, встановлення правил, вимог, меж дозволеного й способів їх реалізації у процесі виховання.

Наукові підходи до класифікації стилів батьківського виховання є багатовимірними та різноаспектними. Вони свідчать про те, що стиль виховання є складним психологічним феноменом, який містить емоційні, поведінкові та ціннісні компоненти і має довготривалий вплив на розвиток особистості та її міжособистісні стосунки.

Українські та зарубіжні науковці підкреслюють, що стиль виховання є відносно стабільною системою батьківських установок, цінностей і поведінкових стратегій, яка визначає характер емоційного клімату в сім'ї та особливості розвитку особистості дитини.

Емпіричні та теоретичні дослідження свідчать, що стиль батьківського виховання має довготривалий вплив на формування міжособистісних стосунків у дорослому віці. Особи, які зростали в умовах авторитетного стилю, зазвичай демонструють високий рівень емпатії, здатність до конструктивної комунікації та побудови стабільних партнерських відносин. Натомість авторитарне або індиферентне виховання часто пов'язане з труднощами у встановленні довіри, підвищеною конфліктністю або емоційною дистанційованістю.

Таким чином, стиль батьківського виховання виступає важливим предиктором якості міжособистісних стосунків у дорослому віці. Він впливає на формування прив'язаності, комунікативних умінь, емоційної регуляції та уявлень про себе й інших. Усвідомлення цього впливу має практичне значення для психологічного консультування, сімейної терапії та профілактики міжособистісних конфліктів. Крім того, вивчення впливу стилю виховання на міжособистісні стосунки дорослих є важливим у контексті соціальних змін, трансформації сімейних ролей і зростання уваги до психічного здоров'я, що особливо актуально для сучасного українського суспільства.

Список літератури:

BAUMRIND, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1), 1-103. https://doi.org/10.1037/h0030372.

BOWLBY, J. (1988). *Attachment and Loss*. Basic Books.

MACCOBY, E. E., & MARTIN, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. *Handbook of Child Psychology*. Wiley (pp. 1-101).

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Олена Остафійчук
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

У сучасному світі сталий розвиток спирається на зрілу, самостійну особистість, яка прагне розвитку задля забезпечення соціальної стійкості і вищої якості міжособистісних взаємодій і досягнення більших цілей необхідних для розвитку усього людства. У сучасній психологічній науці проблема самосвідомості особистості набуває особливої актуальності у зв'язку з динамічними соціальними змінами, зростанням вимог до особистісної зрілості, адаптивності та здатності до саморегуляції. Одним із ключових феноменів, що забезпечує цілісність внутрішнього світу людини та визначає спрямованість її поведінки, є Я-концепція. Саме через призму уявлень про себе особистість інтерпретує власний досвід, оцінює можливості та вибудовує стратегії взаємодії з суспільством.

Поняття Я-концепції представлене у працях зарубіжних і вітчизняних психологів. У гуманістичній психології (К. Роджерс) Я-концепція розглядається як відносно стійка система уявлень особистості про себе, що формується в процесі соціальної взаємодії та виконує функцію внутрішнього регулятора поведінки. Відповідність між реальним досвідом і образом «Я» визначає рівень психологічної адаптації та особистісного благополуччя.

У межах соціально-психологічного підходу (Ч. Кулі, Дж. Мід) акцент робиться на соціальній зумовленості Я-концепції, яка формується через інтеріоризацію соціальних оцінок і очікувань значущих інших. У контексті когнітивної психології Я-концепція трактується як система когнітивних схем, що організують самопізнання та впливають

на обробку інформації про себе. У вітчизняній психології Я-концепція досліджується у контексті проблеми самосвідомості (С. Рубінштейн), де підкреслюється її розвиток у діяльності та спілкуванні, а також сильний зв'язок із ціннісно-смисловою сферою особистості.

Я-концепція як фундаментальний психологічний конструкт самосвідомості визначає особистісний розвиток, впливає на соціальну адаптацію, пов'язаний із цінностями, ідентичністю, відповідальністю та здатністю до саморегуляції.

У більшості сучасних досліджень Я-концепція розглядається як багатовимірне утворення, що включає такі основні компоненти:

- когнітивний компонент (образ Я) – система уявлень особистості про власні якості, здібності та соціальні ролі;
- емоційно-оцінний компонент (самооцінка, самоприйняття) – ставлення особистості до себе, рівень задоволеності власним Я;
- поведінковий компонент – способи самопрезентації та саморегуляції у різних життєвих ситуаціях.

Взаємодія зазначених компонентів забезпечує цілісність Я-концепції та її відносну стійкість, водночас зберігаючи здатність до розвитку та трансформації протягом життя. (Макарова, 2013).

Я-концепція виконує низку важливих психологічних функцій, зокрема:

- регулятивну – визначає вибір форм поведінки та способів взаємодії з оточенням;
- інтерпретаційну – впливає на сприйняття та оцінку життєвого досвіду;
- мотиваційну – зумовлює рівень домагань і спрямованість особистісного розвитку;
- захисну – сприяє збереженню цілісності особистості в умовах психологічної напруги.

Основні функції Я-концепції – регулятивна, інтерпретаційна, мотиваційна та захисна – забезпечують особистісно спрямовану організацію поведінки та орієнтацію суб'єкта на досягнення внутрішньої узгодженості між ставленням до себе й зовнішнім соціальним середовищем. Реалізація зазначених функцій передбачає врахування динамічного характеру Я-концепції та її ролі в процесі життєдіяльності особистості.(Фурман, 2006)

Формування Я-концепції відбувається поетапно та охоплює кілька ключових вікових етапів. У дитинстві закладаються первинні уявлення про себе, які становлять

основу подальшого розвитку самосвідомості. Підлітковий вік характеризується інтенсивним становленням самооцінки та процесів соціальної ідентифікації, що зумовлено зростанням ролі міжособистісних взаємодій та рефлексії. У період юності та дорослості Я-концепція набуває відносної стабільності та інтегрованості, забезпечуючи цілісність особистісної ідентичності. Водночас розвиток Я-концепції немає лінійного характеру: він може супроводжуватися кризовими етапами, повторними процесами переосмислення власного досвіду та трансформаціями уявлень про себе, зокрема й на пізніших етапах життєвого шляху (Гресько, 2021).

Переживання значущих неуспіхів може призводити до зниження стабільності Я-концепції, загострення внутрішніх суперечностей і конфліктів між її структурними компонентами, внаслідок чого особистість змушена здійснювати перегляд власних уявлень про себе та переоцінку свого Я. Самосприйняття як глобальне базове почуття позитивного або негативного ставлення до себе може зазнавати як підвищення, так і зниження, або ж залишатися відносно стабільним.

Ті уявлення про себе, які приймаються особистістю, легко актуалізуються та усвідомлюються, а їх зміст сприймається як суб'єктивно адекватний. Натомість неприйняття окремих елементів Я-концепції зумовлює формування конфліктного самоставлення, що проявляється у переживанні незадоволеності собою, відчутті проблемності власного Я, зокрема й у професійній сфері.

Рівень узгодженості компонентів Я-концепції виступає важливим показником психологічної зрілості та адаптованості особистості. Я-концепція є складним, багатовимірним психологічним феноменом, що відіграє ключову роль у структурі самосвідомості особистості та визначає особливості її поведінки, спілкування й самореалізації. Теоретичний аналіз свідчить про необхідність подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення специфіки Я-концепції в контексті різних видів діяльності та соціальної взаємодії, що має як теоретичне, так і прикладне значення для сучасної психології.

Список літератури:

ГРЕСЬКО, І. М. (2021) Ясність Я-концепції як чинник гармонійної особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 10, 39-45. https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.6.

МАКАРОВА, Л. Л. (2013). Теоретичне та емпіричне вивчення «Я-концепції» в структурі самосвідомості. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка,*

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології, 21.

ФУРМАН, А., & ГУМЕНЮК, О. (2006). *Психологія Я-концепції*: навчальний посібник. Новий світ – 2000.

ФЕНОМЕН САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Богдана Покотило
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Самоактуалізація як внутрішня активність індивіда та найголовніший мотив особистості була актуальна завжди, у будь-яку епоху. Але з розвитком соціальних мереж та різного роду медіа, ми отримали доступ до життя дуже різнобічних та цікавих людей. Питання самоактуалізації та самореалізації стали, певно, чи не найбільш першочерговими, але, водночас, найменш усвідомленими. Особливо серед старшокласників та молодих людей. Крім того, розвиток сучасних технологій призвів до пришвидшення темпу життя. В результаті ми живемо в постійних переключаннях та страхах втрати можливостей. Ці процеси також створюють певний тиск на особистість та роблять процес самоактуалізації більш нагальним.

Самоактуалізації особистості як психологічний феномен традиційно пов'язуються з гуманістичною психологією, у якій даний термін є центральним та значущим. Хоча термін “самоактуалізація” пов'язується саме з А. Маслоу, але вперше це поняття ввів К. Гольдштейн. Він ставив за мету визначити основний філософський універсальний принцип життя. К. Гольдштейн визначив «самоактуалізації» як основний та єдиний мотив організму, спрямований на максимальну актуалізацію закладених у нього здібностей, також зауважив, що інші мотиви є лише проявом самоактуалізації (Goldstein, 1940).

А. Маслоу вважав, що головна характеристика особистості – це прагнення до самоактуалізації, самовираження, до творчості та любові, в основі яких лежить гуманістична потреба змінювати світ на краще. Потреба в самоактуалізації своїх можливостей і здібностей властива здоровій, творчій людині. Прагнення до самоактуалізації для дослідника виявлялося вершиною піраміди ієрархії потреб. Самоактуалізація за А. Маслоу – це бажання людини максимально розвинути свої здібності, цілком розгорнути закладений природою потенціал. У процесі самоактуалізації особистість стає саме такою, якою вона може бути, і досягає вершини своїх можливостей (Маслоу, 1999).

Самоактуалізація – це діючий процес, при якому здібності людини застосовуються повністю та творчо, що дає людині почуття задоволеності в житті. Креативність, спонтанність, природність, сміливість, незалежність, захопленість власною працею – це основні якості самоактуалізованої особистості (Фрейджер, 2004).

К. Роджерс вважав, що самоактуалізація – це головний мотив людини, фундаментальний аспект людської природи, що спонукає людину рухатися до більшої конгруентності та до реалістичнішого функціонування і є основним джерелом життя. Крім цього, самоактуалізація – це прагнення стати собою, справжнім, автентичним та цілісним (Старинська, 2015).

Самоактуалізація сприяє руху особистості в бік її зростання, тобто ми можемо розглядати її як одну із основних умов постійного безперервного розвитку. З іншого боку, самоактуалізація, як усвідомлений елемент, – це супутній ефект і результат особистісного зростання. Отже, ми можемо зробити висновок, що це взаємопов'язані та взаємодоповнюючі процеси. Тому можемо зазначити, що чим вище рівень протікання одного з явищ, тим вище і ефективність іншого. Як один із маркерів особистісної зрілості можемо вважати появу нової ідентичності.

Підбиваючи підсумки на основі ідей видатних психологів-гуманістів, можемо виділити наступні моменти, які є важливими для розуміння сутності самоактуалізації: 1) людина як особистість унікальна і є найвищою цінністю; 2) будь-яка людина вроджено здатна і мотивована до безперервного саморозвитку і актуалізації; 3) особистість існує у безперервному процесі постановки і досягнення цілей, що ускладнюються; 4) кожна людина має право вільно розвиватися і проявляти особистісне зростання; 5) більш значущі для розвитку особистості внутрішні стимули, ніж зовнішні; 6) керує поведінкою особистості потреба в актуалізації; 7) людина оцінює досвід на основі тенденції до самоактуалізації.

Список літератури:

МАСЛОУ, А. (1999). *Мотивация и личность*. Евразия.

СТАРИНСЬКА, Н. В. (2015). *Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки*: монографія. Інтерсервіс. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11491/.

ФРЕЙДЖЕР, Р. (2004). *Личность: теории, упражнения, эксперименты*. ОЛМА Медиа Групп.

GOLDSTEIN, K. (1940). *Human nature in the light of psyschopathology*. Harvard University Press.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМЕЙНОЇ ПІДТРИМКИ НА ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Анна Полякова

Чорноморський національний університет

імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

У період тривалих воєнних дій проблема психологічної адаптації військовослужбовців до цивільного життя набуває особливої значущості. Сучасні дослідження підкреслюють, що повернення з війни супроводжується не лише індивідуальними психологічними труднощами, але й суттєвими змінами у системі сімейних взаємин. Військовий досвід трансформує рольову структуру особистості, комунікативні патерни та емоційні реакції, що безпосередньо впливає на якість сімейної взаємодії. Саме сімейна система часто стає першим середовищем, у якому військовослужбовець намагається відновити психологічну рівновагу та відчуття безпеки. Водночас сімейні стосунки можуть як сприяти успішній адаптації, так і виступати джерелом додаткового стресу (Dekel, & Monson, 2020).

У цьому контексті сімейна підтримка розглядається як ключовий ресурс психологічної адаптації військовослужбовців, що виконує компенсаторну та

стабілізувальну функції у процесі повернення до цивільного життя. Сучасні емпіричні дослідження засвідчують, що підтримувальні сімейні взаємини здатні істотно зменшувати інтенсивність негативних наслідків бойового стресу, зокрема симптомів посттравматичного стресового розладу, емоційного виснаження та соціальної ізоляції. Крім того, сімейне середовище виступає простором психологічної безпеки, у якому військовослужбовець отримує можливість поступової інтеграції травматичного досвіду та відновлення базового відчуття контролю над власним життям. Саме через підтримку близьких відбувається формування нової цивільної ідентичності, що поєднує бойовий досвід із мирними соціальними ролями та сприяє збереженню цілісності Я-концепції особистості (Leblanc et al., 2022).

Психологічна адаптація у сучасних наукових підходах трактується як динамічний, багатовимірний процес взаємодії особистості з новими соціальними умовами життєдіяльності, що включає емоційний, когнітивний, поведінковий і соціальний компоненти. Вона передбачає не лише відновлення емоційної стабільності, а й перебудову когнітивних схем сприйняття реальності, засвоєння нових моделей поведінки та відновлення ефективного соціального функціонування. Для військовослужбовців, які повертаються з бойових дій, адаптація ускладнюється необхідністю трансформації сформованих у військовому середовищі механізмів реагування, що були ефективними в умовах загрози, але можуть бути дисфункціональними у цивільному житті. Таким чином, психологічна адаптація постає як процес активного пристосування, що вимагає значних внутрішніх ресурсів та підтримки з боку соціального оточення (Mishra et al., 2021).

Серед найпоширеніших труднощів повернення до цивільного життя дослідники виокремлюють симптоми посттравматичного стресового розладу, тривожні та депресивні прояви, порушення міжособистісних стосунків, а також явища рольової дезадаптації. ПТСР проявляється у формі нав’язливих спогадів, підвищеної збудливості, уникання травматичних стимулів та емоційного притуплення, що негативно впливає на якість повсякденного функціонування. Тривожні й депресивні стани, своєю чергою, знижують мотивацію до соціальної активності та ускладнюють відновлення професійної і сімейної ролей. Рольова дезадаптація виявляється у труднощах переходу від військової ролі до цивільних соціальних ролей, що часто супроводжується внутрішніми конфліктами та відчуттям втрати життєвих орієнтирів. Сукупність зазначених проявів значно ускладнює процес реінтеграції

військовослужбовців та підвищує значущість підтримувального сімейного середовища як чинника психологічної стабілізації (Pietrzak et al., 2020).

Сімейна підтримка у сучасних дослідженнях визначається як сукупність емоційних, інструментальних та комунікативних ресурсів, що забезпечують психологічну безпеку та сприяють відновленню адаптаційного потенціалу особистості. Для військовослужбовців особливо важливими є прийняття з боку близьких, відчуття розуміння та можливість безпечного емоційного вираження (Renshaw et al., 2021).

Соціальна та сімейна підтримка розглядаються як одні з провідних детермінант успішної реінтеграції ветеранів до цивільного життя. Автори підкреслюють, що наявність стабільних підтримувальних міжособистісних зв'язків сприяє зниженню психологічної дистресності та підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя після завершення військової служби. Особлива увага приділяється ролі сім'ї як первинного соціального середовища, яке забезпечує емоційну безпеку та почуття приналежності, необхідні для відновлення психологічної рівноваги (Tsai et al., 2022).

Згідно з результатами дослідження, високий рівень соціальної та сімейної підтримки пов'язаний зі зменшенням вираженості симптомів посттравматичного стресового розладу, депресивних і тривожних проявів, а також із кращими показниками соціального та професійного функціонування ветеранів. Автори зазначають, що підтримка з боку членів родини сприяє формуванню адаптивних копінг-стратегій і підвищує здатність ветеранів ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями цивільного життя (Tsai et al., 2022).

Процес психологічної адаптації військовослужбовців до цивільного життя має взаємний, системний характер, оскільки зміни охоплюють не лише самого військового, а й усю сімейну систему. Повернення з бойових дій супроводжується трансформацією усталених сімейних ролей, перерозподілом відповідальності та необхідністю перегляду звичних моделей взаємодії. Військовослужбовець, який тривалий час функціонував у жорстко структурованому військовому середовищі, стикається з потребою відновлення подружніх, батьківських і соціальних ролей, що нерідко супроводжується внутрішньою напругою та труднощами саморегуляції. У свою чергу, члени родини також потребують адаптації до змін у поведінці, емоційних реакціях і комунікативних стилях військового, що вимагає додаткових психологічних ресурсів та гнучкості з боку всієї сімейної системи (Gewirtz et al., 2020; Meyer et al., 2023).

Сучасні дослідження підкреслюють, що період реінтеграції нерідко супроводжується підвищенням рівня сімейного стресу, зростанням конфліктності та

порушенням ефективної комунікації, особливо за відсутності спільного осмислення бойового досвіду. Автори зазначають, що нездатність сімейної системи своєчасно адаптуватися до змінених психологічних потреб військовослужбовця може призводити до емоційного відчуження, зниження подружньої задоволеності та посилення дезадаптаційних проявів (Meyer et al., 2023).

Водночас позитивна сімейна взаємодія виступає одним із провідних чинників успішної психологічної адаптації. Підтримувальні сімейні стосунки сприяють формуванню почуття приналежності та прийняття, знижують рівень соціальної ізоляції та створюють умови для відновлення довіри до соціального середовища. Сім'я може виконувати функцію захисного буфера між травматичним бойовим досвідом і вимогами цивільного життя, сприяючи емоційній стабілізації та поступовому відновленню соціального функціонування. Натомість дефіцит сімейної підтримки або хронічні конфлікти істотно підвищують ризик ускладненої адаптації та поглиблення симптомів посттравматичного стресу, депресивних і тривожних розладів (Leblanc et al., 2022; Meyer et al., 2023).

Сучасні наукові підходи наголошують на доцільності залучення членів сім'ї до програм психологічної реінтеграції військовослужбовців. Сімейно-орієнтовані інтервенції сприяють підвищенню адаптаційних ресурсів, покращенню комунікації та зменшенню проявів посттравматичного стресу. Такий підхід дозволяє розглядати адаптацію як спільний процес, у якому відповідальність розподіляється між усіма учасниками сімейної системи (Renshaw et al., 2021).

Список літератури:

DEKEL, R., & MONSON, C. M. (2020). Military-related trauma and family relationships: Toward integrative models of risk and resilience. *Journal of Family Psychology, 34* (2), 127-138.

GEWIRTZ, A. H., DEGARMO, D. S., & ZAMIR, O. (2020). After deployment: Promoting resilient parenting in military families. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23* (1), 1-22.

LEBLANC, N. J., ALLEN, E. S., RHOADES, G. K., STANLEY, S. M., & MARKMAN, H. J. (2022). Family support and reintegration outcomes among military veterans. *Journal of Traumatic Stress, 35* (3), 789-801.

MEYER, E. C., KOTTE, A., KIMBREL, N. A., DEBEER, B. B., GULLIVER, S. B., & MORISSETTE, S. B. (2023). Family functioning and reintegration challenges among post-9/11 veterans. *Journal of Family Psychology, 37* (4), 519-530.

MISHRA, S., BHATNAGAR, S., & KUMAR, S. (2021). Psychological adjustment and coping among combat veterans. *Current Psychology, 40* (12), 6071-6083.

PIETRZAK, R. H., TSAI, J., ARMOUR, C., MOTA, N., HARPAZ-ROTEM, I., & SOUTHWICK, S. M. (2020). Functional significance of PTSD symptoms in veterans. *Journal of Affective Disorders, 262*, 114-123.

RENSHAW, K. D., ALLEN, E. S., CARTER, S. P., MARKMAN, H. J., & STANLEY, S. M. (2021). Family processes and PTSD in military couples. *Journal of Family Psychology, 35* (3), 336-347.

TSAI, J., HARPAZ-ROTEM, I., PIETRZAK, R. H., & SOUTHWICK, S. M. (2022). The role of social and family support in veteran reintegration. *Psychological Services, 19* (2), 263-272.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ГОСТРОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Світлана Попова
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Гостра стресова реакція, відповідно до трактування Американської психологічної асоціації (APA), є унікальним адаптаційним механізмом організму, що миттєво активується у відповідь на екстремальний або загрозливий стресовий вплив. Її виникнення зумовлене необхідністю швидкої мобілізації внутрішніх ресурсів з метою виживання та збереження цілісності особистості. Даний тип реагування супроводжується інтенсивною фізіологічною активацією, станом гіперзбудження нервової системи та автоматичним запуском еволюційно сформованої реакції

«боротьби або втечі» (fight-or-flight response), що регулюється взаємодією симпатоадреналової системи та гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової осі.

Гостра стресова реакція зазвичай виникає в умовах подій, які безпосередньо загрожують життю, фізичній недоторканності або психологічній безпеці людини. До таких подій належать переживання серйозних фізичних травм, актів насильства, катастроф, бойових зіткнень, а також ситуації, у яких особа стає безпосереднім свідком подібних подій або отримує інформацію про їх переживання близькими людьми (*VA/DoD Clinical Practice Guideline for the Management of Post Traumatic Stress Disorder and Acute Stress Disorder*, 2023). У цих умовах гостра стресова реакція виконує захисну функцію, забезпечуючи швидке прийняття рішень та підвищену готовність до дії.

Американська психологічна асоціація (APA) пропонує концептуально диференційовану класифікацію гострого стресу, яка відображає різні механізми його виникнення, інтенсивність та особливості перебігу. Зокрема, виокремлюється гострий стрес, зумовлений надмірними актуальними вимогами або очікуванням майбутніх навантажень, що перевищують індивідуальні адаптаційні можливості особистості. За умов пролонгованого впливу та відсутності адекватних механізмів відновлення такий різновид гострого стресу може трансформуватися у стан психофізіологічного виснаження, що супроводжується зниженням працездатності, порушенням емоційної регуляції та соматичними проявами (Butterworth, 2015).

Окрему категорію становить епізодичний гострий стрес, характерний для осіб, які систематично перебувають у стресогенних умовах. У межах цього типу APA виділяє два принципово відмінні патерни реагування. Тип «А» характеризується підвищеною дратівливістю, агресивністю, нетерплячістю та тенденцією до конфліктної поведінки, тоді як тип «В» проявляється песимістичним сприйняттям реальності, підвищеним рівнем тривожності, уявленням про світ як небезпечний і ворожий та схильністю до депресивних реакцій і емоційного пригнічення.

Для ґрунтовного визначення гострої стресової реакції у військовослужбовців доцільно зосередитися на специфіці військової діяльності, яка належить до найбільш складних, відповідальних і ризиконебезпечних видів професійної діяльності. Виконання військової служби передбачає поєднання високих вимог до оперативності, дисциплінованості та ефективності дій із постійною загрозою життю, необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності та дефіциту часу, а також тривалим впливом екстремальних і стресогенних чинників.

Професійна діяльність військовослужбовця здійснюється в умовах раптових, непередбачуваних ситуацій, що супроводжуються усвідомленням реальної загрози фізичному здоров'ю, психологічній цілісності та загальному благополуччю особистості. Саме такі умови зумовлюють виникнення особливого різновиду стресу, який у науковій літературі визначається як бойовий стрес або стрес учасника бойових дій.

З метою уточнення та звуження поняття бойового стресу та його відмежування від інших форм стресових реакцій доцільно звернутися до класифікації стресових реакцій і розладів за часовими характеристиками перебігу. Відповідно до цієї класифікації, гостра стресова реакція (Acute Stress Reaction, ASR) має короткочасний характер і, як правило, не перевищує двох діб. Натомість гостра стресова реакція учасника бойових дій та операцій (Combat and Operational Stress Reaction, COSR) характеризується більш пролонгованим перебігом – від двох до чотирьох діб, що зумовлено інтенсивністю, повторюваністю та багатовимірністю бойових стресорів (*APA Dictionary of Psychology*, n.d.).

Таким чином, гостра стресова реакція військовослужбовця, яка виникає в умовах бойової або операційної діяльності, вирізняється як більшою тривалістю, так і специфічними проявами перебігу, порівняно з гострими стресовими реакціями загального характеру. Це підкреслює її відносну автономність і особливий статус у системі класифікації стресових реакцій.

Отже, військова служба за своєю сутністю пов'язана з діяльністю в умовах підвищеного ризику, інтенсивного психоемоційного напруження та екстремальних обставин. У межах цієї професійної діяльності стрес набуває специфічної форми бойового стресу, який є невід'ємним компонентом воєнних дій і справляє суттєвий вплив на психофізичний стан військовослужбовців. Бойовий стрес проявляється у широкому спектрі емоційних, когнітивних, фізіологічних і поведінкових реакцій, що виникають у відповідь на загрозливі та травматичні події бойового середовища.

У випадках розвитку гострих стресових реакцій, спричинених бойовим стресом, зазначені прояви зазвичай мають обмежений у часі характер та тривають до чотирьох діб. У науковому контексті такі реакції розглядаються як нормальні та закономірні адаптаційні відповіді психіки на екстремальні, об'єктивно ненормальні умови військової діяльності, що підкреслює їхній захисний, компенсаторний і мобілізаційний характер, водночас вказуючи на необхідність своєчасної психологічної підтримки з метою запобігання подальшій патологізації.

Але не зважаючи на чітку градацію гострих стресових реакцій військовослужбовці Збройних Сил України та інших силових структур тривалий час функціонують в умовах хронічної небезпеки, багаторазового впливу травматичних подій, втрат бойових побратимів, дефіциту відновлення та обмежених можливостей психологічного розвантаження. За таких умов гостра стресова реакція набуває масового характеру та виступає не лише індивідуальним психофізіологічним феноменом, а й системним фактором, що впливає на боєздатність підрозділів, ефективність прийняття рішень та збереження психологічної стійкості особового складу.

Сучасна війна характеризується поєднанням традиційних бойових дій із високотехнологічними засобами ураження, асиметричними загрозами, інформаційним тиском та невизначеністю оперативної обстановки, що суттєво підвищує психоемоційне навантаження на військовослужбовців.

Особливої значущості набуває розмежування нормативних адаптаційних гострих стресових реакцій і ранніх проявів дезадаптації, які за відсутності своєчасного виявлення та психологічного супроводу можуть трансформуватися у гострий стресовий розлад або посттравматичний стресовий розлад. В умовах війни в Україні така диференціація є критично важливою для організації ефективної системи психологічної допомоги, ранніх інтервенцій та профілактики довготривалих психічних порушень у військовослужбовців.

Список літератури:

APA Dictionary of Psychology (n.d.). Веб-сайт. https://dictionary.apa.org/.

BUTTERWORTH, S. E. (2015). Combat Stress: A Collateral Effect in the Operational Effectiveness Loss Multiplier (OELM) Methodology. Institute for Defense Analyses, 2015. 70 p.

VA/DoD Clinical Practice Guideline for the Management of Post Traumatic Stress Disorder and Acute Stress Disorder (2023). Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2023. 167 p.

ВПЛИВ СТИЛІВ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА СХИЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ДО БУЛІНГУ

Ніна Раднюк[1], Ірина Астремська[2]
[1]Миколаївська гімназія № 26,
[2]Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Проблема булінгу в підлітковому середовищі залишається однією з найбільш актуальних у соціально-психологічних дослідженнях, оскільки пов'язана з порушенням безпеки освітнього простору та довготривалими наслідками для психічного здоров'я дітей. Булінг розглядається як систематична агресивна поведінка, що передбачає дисбаланс сили та повторюваність дій (Ольвеус, 1993). Сучасні дослідження підтверджують, що сім'я виступає первинним середовищем соціалізації, а стилі батьківського виховання можуть бути як фактором ризику, так і фактором захисту щодо формування булінгової поведінки (Баумрінд, 1991; Георгіу, 2008).

Теоретичною основою дослідження виступає концепція стилів батьківського виховання Д. Баумрінд, яка виокремлює авторитарний, авторитетний (демократичний), ліберальний (поблажливий) та індиферентний стилі (Баумрінд, 1991). *Авторитарний* стиль характеризується жорстким контролем, низьким рівнем емоційної підтримки та домінуванням покарань. Дослідження свідчать, що підлітки, виховані в умовах надмірного контролю та низької емоційної чутливості, частіше демонструють агресивні моделі поведінки, які можуть реалізовуватися у формі булінгу (Георгіу, 2008).

Ліберальний стиль, що передбачає високий рівень прийняття при недостатньому контролі, також може сприяти формуванню поведінкових труднощів через відсутність чітких меж і правил. Підлітки в таких умовах можуть демонструвати імпульсивність та низький рівень відповідальності, що корелює з підвищеним ризиком участі у булінгу як агресорів (Балдрі, & Фаррінгтон, 2000).

Індиферентний стиль виховання (низький контроль і низька підтримка) є одним із найбільш ризикованих, оскільки поєднує емоційне відчуження та недостатній нагляд. В

умовах дефіциту прив’язаності та підтримки підліток може шукати визнання у девіантному середовищі або через агресивні форми самоствердження.

Натомість авторитетний стиль виховання (висока підтримка та чіткі межі) розглядається як превентивний фактор. Він сприяє розвитку емоційної регуляції, емпатії та соціальної відповідальності, що знижує ймовірність участі в булінгу (Баумрінд, 1991). Підлітки, які відчувають емоційну підтримку та мають зрозумілі правила взаємодії, рідше демонструють агресивну поведінку.

Важливим є також урахування механізмів соціального навчання. Відповідно до теорії соціального навчання, агресивна поведінка може засвоюватися шляхом спостереження за значущими дорослими (Бандура, 1977). Якщо в сім’ї домінують агресивні способи вирішення конфліктів, підліток інтеріоризує такі моделі як нормативні.

Окремої уваги потребує емоційний клімат сім’ї. Дослідження демонструють, що високий рівень сімейної підтримки та довіри пов’язаний зі зниженням ризику як агресивної, так і віктимної поведінки (Георгіу, 2008). Таким чином, стиль виховання впливає не лише на формування ролі агресора, а й на вразливість до ролі жертви.

У контексті сталого розвитку суспільства профілактика булінгу через формування ефективних стилів батьківського виховання набуває стратегічного значення. Сім’я виступає ключовою ланкою у формуванні цінностей ненасильства, поваги до гідності іншого та соціальної відповідальності. Освітні програми для батьків, спрямовані на розвиток навичок емоційної підтримки та конструктивної дисципліни, можуть розглядатися як інструмент попередження булінгу на рівні громади.

Отже, результати теоретичного аналізу свідчать, що стилі батьківського виховання мають суттєвий вплив на схильність підлітків до булінгової поведінки. Авторитарний, ліберальний та індиферентний стилі можуть виступати факторами ризику, тоді як авторитетний стиль є фактором захисту. Подальші емпіричні дослідження доцільно спрямувати на вивчення взаємодії сімейних та шкільних чинників у формуванні булінгової поведінки.

Список літератури:

БАНДУРА, А. (2001). *Соціально-когнітивна теорія*. Київ: Основи. (Оригінал опубліковано 1977).

БАУМРІНД, Д. (1991). Вплив стилю батьківського виховання на компетентність підлітків та вживання психоактивних речовин. *Журнал раннього підліткового віку, 11* (1), 56-95.

БАЛДРІ, А. К., & ФАРРІНГТОН, Д. П. (2000). Булери та делінквенти: особистісні характеристики та стилі батьківського виховання. *Журнал громадської та прикладної соціальної психології, 10* (1), 17-31.

ГЕОРГІУ, С. Н. (2008). Стиль батьківського виховання та досвід булінгу і віктимізації дітей у школі. *Соціальна психологія освіти, 11* (3), 213-227.

ОЛЬВЕУС, Д. (2003). *Булінг у школі: що ми знаємо і що можемо зробити*. Либідь. (Оригінал опубліковано 1993).

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПРОЯВІВ ВЕРБАЛЬНОГО ТА ФІЗИЧНОГО БУЛІНГУ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анастасія Руснак
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Булінг у шкільному середовищі залишається однією з найактуальніших соціально-психологічних проблем сучасної освіти. Особливої уваги потребують прояви вербального та фізичного насильства серед підлітків, оскільки саме в цей віковий період активно формується система цінностей, міжособистісні навички та моделі соціальної поведінки. Дослідження свідчать, що булінг має систематичний характер і ґрунтується на нерівності сил між агресором і жертвою (Olweus, 1993).

Мета дослідження – теоретично обгрунтувати та емпірично дослідити особливості психологічної профілактики проявів вербального та фізичного булінгу підлітків у шкільному середовищі.

Відповідно до мети дослідження, визначено наступні завдання:

1) проаналізувати наукові підходи до вивчення феномену «булінг» в психологічній літературі;

2) розкрити психологічні особливості підліткового віку як чинника виникнення вербального та фізичного булінгу;

3) охарактеризувати основні форми, причини та наслідки вербального і фізичного булінгу в шкільному середовищі;

4) дослідити та проаналізувати емпіричне дослідження рівня та форм прояву вербального і фізичного булінгу серед підлітків;

5) розробити та теоретично обгрунтувати програму психологічної профілактики проявів вербального та фізичного булінгу підлітків у шкільному середовищі.

Методологічною основою дослідження є аналіз і узагальнення наукових джерел, порівняння теоретичних підходів, систематизація емпіричних даних сучасних досліджень.

Вербальний булінг проявляється у формі образ, приниження, поширення чуток, насмішок і соціального виключення. Фізичний булінг включає удари, штовхання, псування особистих речей та інші форми тілесного впливу. Обидві форми насильства негативно впливають на психоемоційний стан підлітків, спричиняють зниження самооцінки, тривожність, депресивні прояви та труднощі соціалізації (Salmivalli et al., 1996).

Соціально-психологічні чинники поширення булінгу включають особливості групової динаміки, прагнення до домінування, недостатній рівень розвитку емпатії, а також дефіцит ефективної комунікації між учнями. Важливу роль відіграє шкільний клімат: відсутність чітких правил реагування на агресію та низький рівень психологічної підтримки сприяють закріпленню деструктивних моделей поведінки (Hawley et al., 2011).

Психологічна профілактика булінгу повинна мати комплексний характер і включати роботу з усіма учасниками освітнього процесу: учнями, педагогами та батьками. Ефективними напрямами профілактики є розвиток емоційного інтелекту, формування навичок ненасильницької комунікації, впровадження програм медіації та створення безпечного освітнього середовища. Значну результативність демонструють програми, спрямовані на формування позитивного шкільного клімату та підвищення рівня згуртованості учнівського колективу (Olweus, 1993).

До ключових чинників поширення булінгу належать:

- низький рівень розвитку емпатії;
- дефіцит навичок емоційної саморегуляції;
- прагнення до домінування та підвищення соціального статусу;
- несприятливий психологічний клімат у класі;
- відсутність чітких механізмів реагування на агресію.

Дослідження свідчать, що агресивна поведінка може закріплюватися внаслідок соціального схвалення або пасивності оточення (Hawley et al., 2011). Підлітки часто орієнтуються на реакцію групи, тому мовчазна підтримка може посилювати деструктивні моделі взаємодії.

Таким чином, профілактика вербального та фізичного булінгу вимагає системної та цілеспрямованої діяльності, орієнтованої на формування культури поваги, толерантності та психологічної безпеки в освітньому середовищі. Реалізація комплексних профілактичних заходів сприятиме зменшенню рівня агресії серед підлітків та забезпеченню умов для їх гармонійного розвитку.

Список літератури:

HAWLEY, P. H., STUMP, K. N., & RATLIFF, J. (2011). Sidestepping the jingle fallacy: Bullying, aggression, and the importance of knowing the difference. In D. L. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (pp. 101-115). Routledge.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., & KAUKIAINEN, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.

САМОТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВРАЗЛИВОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

Тетяна Савенко
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Самотність є складним і багатовимірним психологічним феноменом, що набуває особливої актуальності в умовах сучасного соціального та культурного розвитку, які характеризуються прискоренням темпу життя, зростанням рівня індивідуалізації, цифровізацією соціальних взаємодій, фрагментацією міжособистісних зв'язків та підвищеною соціальною й екзистенційною невизначеністю. Парадоксально, однак за умов формального розширення комунікативних можливостей зростає суб'єктивне відчуття ізольованості, емоційної віддаленості та нестачі автентичного контакту, що посилює переживання самотності в різних вікових і соціальних групах населення. У цьому контексті самотність перестає бути індивідуальною проблемою та набуває ознак соціально значущого феномену, що впливає на якість життя, рівень психологічної адаптації та психічне здоров'я особистості.

У межах реалізації Цілей сталого розвитку особлива увага приділяється збереженню психічного здоров'я та підтримці психологічного благополуччя як важливих складових соціальної стійкості, людського капіталу та довготривалого розвитку суспільства (*United Nations*, 2015). Психологічно вразливі стани, зокрема хронічне переживання самотності, можуть істотно обмежувати здатність особистості до ефективної соціальної взаємодії, професійної реалізації та безперервного навчання, що має ширші соціальні наслідки. Саме тому дослідження феномену самотності як чинника психологічної вразливості та водночас потенційного ресурсу особистісного зростання набуває міждисциплінарного значення, поєднуючи психологічний, соціальний та освітній виміри та створюючи підґрунтя для розробки комплексних підходів до підтримки психічного здоров'я в умовах сучасних соціальних трансформацій.

У психологічній науці самотність розглядається не лише як об'єктивна соціальна ізоляція, а передусім як суб'єктивне переживання дефіциту значущих міжособистісних зв'язків або емоційної близькості, що формується у взаємодії індивіда з соціальним середовищем та власним внутрішнім світом (Perlman, & Peplau, 1981). Такий підхід підкреслює, що самотність може виникати навіть за умов формальної соціальної включеності, коли кількість соціальних контактів не відповідає потребі особистості в емоційній підтримці, прийнятті та автентичному контакті. В межах цього підходу розмежовують соціальну самотність, яка пов'язана з обмеженістю або відсутністю соціальних зв'язків і включеності в соціальні групи, та емоційну самотність, що проявляється у відсутності близьких, довірливих стосунків і супроводжується переживанням емоційної порожнечі, внутрішньої ізольованості та незадоволеної потреби в прив'язаності.

Окремий вимір становить екзистенційна самотність, яка не зводиться до дефіциту соціальних контактів, а пов'язана з глибинним усвідомленням унікальності власного існування, неминучості особистого вибору та обмеженості людського буття. Згідно з екзистенційною традицією, переживання самотності є невід'ємною складовою людського досвіду і супроводжує процес самовизначення, пошуку сенсу та відповідальності за власне життя (Yalom, 1980). У цьому контексті самотність може набувати не лише деструктивного, але й конструктивного значення, виступаючи умовою розвитку рефлексії, автентичності та внутрішньої автономії особистості.

У численних емпіричних дослідженнях доведено, що хронічне переживання самотності виступає значущим чинником психологічної вразливості особистості. Зокрема, самотність асоціюється з підвищеним рівнем тривожності, депресивних проявів, зниженням самооцінки, емоційним виснаженням та відчуттям безпорадності (Cacioppo, & Hawkley, 2009). Дефіцит емоційної підтримки та прийняття може призводити до формування негативних когнітивних схем щодо себе та світу, посилювати відчуття соціальної відчуженості й сприяти розвитку дезадаптивних стратегій подолання стресу.

Особливої уваги заслуговує взаємозв'язок переживання самотності з психологічним благополуччям особистості, яке розглядається як інтегральний показник позитивного функціонування людини. Відповідно до евдемоністичної моделі К. Ріфф, психологічне благополуччя охоплює такі ключові компоненти, як самоприйняття, позитивні стосунки з іншими, автономія, здатність ефективно управляти життєвими обставинами, наявність чітких життєвих цілей та орієнтація на особистісне зростання

(Ryff, 1989). Хронічне переживання самотності може негативно впливати на більшість зазначених складових, зокрема знижувати рівень самоприйняття, послаблювати відчуття соціальної включеності, ускладнювати побудову довірливих міжособистісних взаємин і супроводжуватися втратою або розмитістю життєвих смислів.

Разом із тим вплив самотності на психологічне благополуччя не є однозначним і визначається характером її переживання, тривалістю та індивідуальними психологічними ресурсами особистості. За наявності розвиненої рефлексії, здатності до самопідтримки та внутрішньої автономії самотність може виконувати функцію простору для переосмислення життєвих цінностей, формування нових цілей і стимулювання особистісного зростання. У такому випадку переживання самотності не лише не знижує рівень психологічного благополуччя, а за певних умов може сприяти його підвищенню, виступаючи чинником внутрішньої стабілізації та розвитку психологічної зрілості.

У сучасних психологічних дослідженнях дедалі більшого поширення набуває ідея подвійної природи самотності, відповідно до якої даний феномен може виконувати як деструктивну, так і конструктивну функцію в житті особистості. З одного боку, самотність може виступати чинником психологічної дестабілізації, спричиняючи зниження емоційного тонусу, посилення тривожних і депресивних проявів, формування почуття ізольованості та соціальної відчуженості. Такий «дефіцитарний» вектор самотності характеризується переживанням покинутості, емоційної порожнечі, фрустрації базової потреби в прив’язаності та підтримці, а також схильністю до негативної самооцінки й дезадаптивних копінг-стратегій. У цьому випадку самотність сприймається як загроза психологічній цілісності особистості та може сприяти зростанню її вразливості.

З іншого боку, самотність може набувати ресурсного значення, трансформуючись у так званий «плюс-вектор», пов’язаний зі свідомим усамітненням і добровільним дистанціюванням від зовнішніх впливів. У такому форматі вона створює умови для глибокої рефлексії, самопізнання, осмислення власних переживань і формування автентичної ідентичності. Здатність перебувати наодинці з собою без відчуття внутрішньої порожнечі розглядається як показник психологічної зрілості та сформованості внутрішньої опори, що підкреслював Д. Віннікотт, описуючи «здатність бути наодинці» як важливу умову здорового розвитку особистості (Winnicott, 1958).

Екзистенційний підхід поглиблює розуміння ресурсного потенціалу самотності, розглядаючи її як неминучий і водночас значущий аспект людського буття. З позицій

екзистенційної психології переживання самотності пов'язане з усвідомленням фундаментальних екзистенційних даностей – свободи, відповідальності, кінцевості життя та унікальності людського існування. Саме в ситуаціях внутрішньої самотності особистість стикається з необхідністю самостійного вибору та визначення власних життєвих смислів, що, за В. Франклом, є ключовою умовою збереження психологічної цілісності та внутрішньої стійкості (Frankl, 2006).

У цьому контексті самотність перестає розглядатися виключно як негативне або патологічне переживання і трансформується у простір внутрішнього діалогу, самовизначення та особистісного зростання. Здатність витримувати стан самотності без деструктивних наслідків, інтегруючи його у власний життєвий досвід, свідчить про сформовану автономію, здатність до саморегуляції та високий рівень психологічної стійкості особистості (Yalom, 1980). Таким чином, екзистенційне осмислення самотності відкриває можливості для її конструктивної трансформації та використання як внутрішнього ресурсу розвитку.

Соціально-психологічний контекст переживання самотності відіграє ключову роль у формуванні індивідуального досвіду цього феномену та визначає його психологічні наслідки. Якість соціального оточення, суб'єктивно переживаний рівень емоційної та інструментальної підтримки з боку значущих інших, а також характер раннього досвіду прив'язаності значною мірою впливають на те, чи сприйматиметься самотність як загрозливий стан або як простір для внутрішнього зростання. Небезпечним є не стільки факт перебування наодинці, скільки переживання емоційної ізольованості за відсутності відчуття прийняття, підтримки та надійного емоційного контакту. Дослідження свідчать, що наявність хоча б однієї стабільної, підтримувальної взаємини – з партнером, другом, членом родини або значущою фігурою – може суттєво зменшувати негативний вплив самотності на психічне здоров'я, знижувати рівень стресу та підвищувати суб'єктивне відчуття благополуччя (Hawkley, & Cacioppo, 2010).

У ширшому соціальному вимірі проблема самотності набуває особливої актуальності в контексті сталого розвитку суспільства, оскільки психологічно вразливі групи населення – зокрема молодь, люди похилого віку, внутрішньо переміщені особи та особи, що переживають кризові життєві події – часто мають обмежені можливості для повноцінної соціальної участі, професійної реалізації та безперервного навчання. Хронічне переживання самотності може знижувати рівень соціальної активності, мотивацію до розвитку та участі в суспільному житті, що, у свою чергу, негативно позначається на соціальній стійкості спільнот. У цьому контексті система освіти

відіграє важливу превентивну роль, оскільки освітні практики, орієнтовані на розвиток емоційної компетентності, навичок саморефлексії, ефективної комунікації та міжособистісної взаємодії, сприяють формуванню психологічної стійкості особистості й зменшенню ризику деструктивних форм самотності. Таким чином, інтеграція психосоціальних компонентів у освітні та соціальні програми може розглядатися як один із важливих механізмів забезпечення сталого розвитку та підтримки психічного здоров'я населення.

Таким чином, самотність постає як багатовимірний психологічний феномен, що поєднує в собі як ризики підвищення психологічної вразливості, так і значний потенціал особистісного зростання. Усвідомлення подвійної природи самотності дозволяє розглядати її не лише як проблему, що потребує подолання або мінімізації, але й як внутрішній ресурс, який за сприятливих умов може сприяти розвитку автономії, автентичності, рефлексивності та психологічного благополуччя особистості. Такий підхід відкриває можливості для переосмислення самотності в межах сучасної психологічної науки та практики.

Подальші наукові дослідження феномену самотності є важливими для поглиблення розуміння механізмів її впливу на психічне здоров'я, а також для розробки й впровадження ефективних психоосвітніх, профілактичних і психотерапевтичних стратегій. Зазначені підходи можуть бути спрямовані на зниження деструктивних проявів самотності, підвищення психологічної стійкості та підтримку психічного здоров'я особистості в умовах сучасних соціальних викликів і трансформацій, що відповідає ключовим завданням сталого розвитку суспільства.

Список літератури:

CACIOPPO, J. T., & HAWKLEY, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences, 13* (10), 447-454. https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005.

FRANKL, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.

HAWKLEY, L. C., & CACIOPPO, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine, 40* (2), 218-227. https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8.

PERLMAN, D., & PEPLAU, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck & R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships in disorder* (pp. 31-56). Academic Press.

RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6), 1069-1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Department of Economic and Social Affairs.

WINNICOTT, D. W. (1958). The capacity to be alone. *International Journal of Psycho-Analysis, 39*, 416-420.

YALOM, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.

ДЕТЕРМІНАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ

Анастасія Савушкіна
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Навчальні конфлікти є невід'ємною частиною освітнього процесу, оскільки вони відображають складність соціально-психологічних взаємодій у навчальному середовищі. У психологічній літературі конфлікт традиційно визначається як зіткнення протилежних інтересів, цінностей, переконань або мотивів учасників, що супроводжується емоційним напруженням та потребує певних стратегій регулювання (Дрожжин, 2010; Савчин, 2012). У навчальному середовищі конфлікти можуть виникати між студентами, між викладачем і студентами, а також між адміністрацією закладу та учасниками освітнього процесу.

Розуміння природи конфліктів у системі освіти має ключове значення для ефективного управління навчальним процесом та розвитку соціально-емоційної компетентності учасників Відтак, навчальні конфлікти розглядаються як об'єкт психологічного дослідження, що вимагає аналізу їхніх причин, проявів і способів регулювання (Москаленко, 2022).

У психології виділяють кілька підходів до розуміння конфлікту. Зокрема, у рамках індивідуальної психології А. Адлер розглядав конфлікт як прояв внутрішніх суперечностей особистості, коренем яких є переживання власної неповноцінності під впливом соціального оточення. Системний підхід, за словами Левіна (Махній, 2018), визначає конфлікт як реакцію системи на неспецифічний зовнішній подразник, що змінює структуру взаємодій у групі.

Дослідники С. Гарькавець та Л. Волченко підкреслюють багатогранність конфлікту: його розглядають і як процес, і як стан, і як зіткнення інтересів та цінностей (Гарькавець, & Волченко, 2020). Узагальнено, навчальний конфлікт можна визначити як зіткнення інтересів, очікувань або цілей суб'єктів освітнього процесу, зумовлене специфікою навчальної діяльності, педагогічним спілкуванням та соціальною взаємодією

У педагогічній психології навчальний конфлікт розглядається як структурний різновид педагогічного конфлікту, що охоплює освітню, виховну, організаційно-управлінську та статусно-рольову сфери (Яремчук, 2012).

Конфлікти формуються на перетині трьох груп факторів:

1. Особистісні фактори – мотиви, потреби, цінності та психологічні характеристики учасників.
2. Соціальні фактори – стиль комунікації та взаємодії в колективі, психологічний клімат.
3. Організаційні фактори – структура закладу, розподіл ролей, правила та регламенти діяльності (Волкова, 2019).

Ці чинники взаємодіють, формуючи характер, динаміку та результат конфліктної взаємодії, що робить проблему комплексною та багатоплановою.

Міжособистісна взаємодія в освітньому процесі є ключовим чинником, що формує контекст виникнення навчальних конфліктів. Характер взаємодії – її стилі, типи, структури та форми – визначає, наскільки учасники здатні ефективно співпрацювати, вирішувати суперечності та враховувати інтереси один одного (Глазкова, 2015; Молчанюк, & Борзик, 2017). У ситуаціях, коли взаємодія організована нераціонально або не враховує особистісні потреби учнів і викладачів, конфлікти виникають частіше і набувають більш емоційно напруженого характеру (Дурманенко, & Клиш, 2019, с. 26).

Міжособистісна взаємодія є ключовим елементом освітнього процесу та головною сферою формування конфліктів. Вона включає комунікативний, перцептивний та інтерактивний компоненти (Указна, 2021):

– комунікативний компонент забезпечує обмін інформацією, спільне розуміння навчального матеріалу та постановку завдань.

– перцептивний компонент відповідає за сприйняття партнерів, їхніх мотивів, емоцій та особистісних характеристик.

– інтерактивний компонент спрямований на організацію спільної діяльності, координацію дій та вироблення спільних рішень.

Стиль взаємодії значною мірою визначає характер конфліктів. Авторитарний стиль обмежує самостійність та ініціативу студентів, ліберальний стиль знижує керованість і відповідальність, а демократичний стиль сприяє партнерству, довірі та розвитку професійних компетенцій (Булах, & Долинська, 2022).

Ефективність міжособистісної взаємодії у навчальному процесі реалізується через системи «викладач – студент», де ключовими детермінантами є дотримання етичних норм, розвиток комунікативних навичок та формування інтерактивних можливостей учасників Конструктивна взаємодія створює психологічно безпечне середовище та запобігає виникненню конфліктів.

Взаємодія між суб’єктами освіти не лише визначає характер конфліктів, але й одночасно виступає середовищем, де проявляються індивідуальні психологічні особливості учасників. Саме особистісні риси, емоційні стани та мотиваційні чинники учнів і викладачів значною мірою детермінують інтенсивність та динаміку конфліктів, їхню конструктивність чи деструктивність. Тому для комплексного розуміння навчальних конфліктів важливо розглядати не лише соціально-комунікативні аспекти взаємодії, а й психологічні детермінанти, які лежать в основі конфліктної поведінки.

Психологічні детермінанти конфліктів охоплюють три основні групи (Дрожжин, 2010; Савчин, 2012):

1. Психофізіологічні фактори – особливості нервової системи, здоров’я, рівень стресостійкості та когнітивні здібності.

2. Особистісні фактори – риси характеру, самооцінка, стиль поведінки, життєвий досвід та умови виховання.

3. Соціальні фактори – взаємодія у колективі, групова динаміка, психологічний клімат і організаційні умови навчання.

Взаємодія цих факторів визначає індивідуальну схильність до конфліктної поведінки. Особливо важливими є емоційний стан учасників процесу, їхня мотивація, рівень стресу та потенційне вигорання (Ложкін, & Пов'якель, 2020).

Навчальні конфлікти не слід розглядати лише як негативне явище. Аналіз їхніх джерел і структурних особливостей дозволяє використовувати конфлікт як інструмент розвитку критичного мислення, соціальної компетентності та навичок конструктивного вирішення проблем (Долинська, & Матяш-Заяц, 2017).

Ефективне управління конфліктами базується на комплексному підході, що враховує особистісні, соціальні та організаційні чинники. Формування демократичного стилю взаємодії сприяє розвитку психологічно безпечного та продуктивного освітнього середовища, підвищує ефективність навчального процесу та створює умови для гармонійного розвитку студентів (Булах, & Долинська, 2022).

Отже, навчальний конфлікт є структурним різновидом педагогічного конфлікту, що детермінований специфікою міжособистісної взаємодії та психологічними характеристиками учасників освітнього процесу. Його виникнення зумовлене поєднанням особистісних, соціальних та організаційних чинників, а ефективне управління ним передбачає розвиток демократичних стилів взаємодії та створення психологічно безпечного середовища. Усвідомлення цих детермінант дозволяє не лише зменшити конфліктність у навчальному процесі, а й використовувати її як ресурс для особистісного та професійного розвитку студентів.

Список літератури:

БУЛАХ, І. С., & ДОЛИНСЬКА, Л. В. (2022). *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів*. НПУ імені М. П. Драгоманова.

ВОЛКОВА, Н. П. (2019). Профілактика як один із шляхів запобігання конфліктам у педагогічному колективі *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 1* (7), 5-10.

ГАРЬКАВЕЦЬ, С. О., & ВОЛЧЕНКО, Л. П. (2020). *Конфлікти в освітньому середовищі: Діагностика та практика вирішення.* Друкарня Мадрид.

ГЛАЗКОВА, І. (2015). Стратегія запобігання конфліктам суб'єктів навчального процесу]. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки», 1* (9), 210-215.

ДОЛИНСЬКА, Л., & МАТЯШ-ЗАЯЦ, Л. (2017). *Психологія конфлікту*. Каравела.

ДРОЖЖИН, Т. В. (2010). Конфлікти в школі: як навчитися швидко їх розв’язувати. Видавнича група «Основа».

ДУРМАНЕНКО, Є., & КЛИШ, І. (2019). Діалогічна міжособистісна взаємодія викладача і студентів як умова організації освітнього процесу в закладі вищої освіти *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*, *11* (395), 24-30.

ЛОЖКІН, Г. В., & ПОВ’ЯКЕЛЬ, Н. І. (2020). *Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика*.

МАХНІЙ, М. М. (2018). *“Homo Psychologicus”: 6. 4. А. Адлер: індивідуальна психологія*. https://makhnii-history.blogspot.com/2018/05/6-4.html.

МОЛЧАНЮК, О. В., & БОРЗИК, О. Б. (2017). Психолого-педагогічний аналіз дефініції «міжособистісні відносини» *Теорія та методика навчання та виховання*, (42), 125-134.

МОСКАЛЕНКО, А. В. (2022). *Управління конфліктами в педагогічному колективі закладу освіти*. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, кафедра наукових основ управління.

САВЧИН, М. В. (2012). Особливості міжособистісної взаємодії суб’єктів навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (1), 40-48. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_40.

УКАЗАНА, Н. С. (2021). Студент як суб'єкт міжособистісної взаємодії у навчально-виховному процесі ЗВО *Збірник матеріалів конференції*. https://jron.donnu.edu.ua/article/view/10775/10682.

ЯРЕМЧУК, С. С. (2012). *Сучасні теорії в конфліктології*: навч. посіб. Рута.

ДОМІНУЮЧІ ПСИХОЕМОЦІЙНІ СТАНИ ПІДЛІТКІВ У СТРЕСОГЕННИХ УМОВАХ ВІЙНИ

Тетяна Савченко
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Повномасштабна війна в Україні стала безпрецедентним викликом для психічного здоров'я нації, де найбільш вразливою категорією виявилися підлітки. Підлітковий вік - це кризовий період, що характеризується інтенсивною гормональною перебудовою, формуванням самосвідомості та пошуком ідентичності, проте в умовах війни криза підліткового віку перетворюється на кризу виживання. Накладання воєнних стресорів – загрози життю, втрати близьких, вимушеного переселення та руйнації соціальних зв'язків – призводить до домінування негативних психічних станів, які можуть мати незворотний вплив на формування особистості. Своєчасна діагностика цих станів є критично важливою, адже вона дозволяє не лише констатувати рівень травматизації, а й розробляти стратегії психологічної допомоги й попередження розвитку посттравматичних стресових розладів (ПТСР), депресій та тривожних станів.

Емпіричні напрацювання сучасних вітчизняних дослідників слугують базисом для узагальнення теоретичних висновків щодо специфіки психоемоційної сфери підлітків у воєнний період.

Метою роботи є теоретико-методологічне обґрунтування домінуючих психоемоційних станів підлітків, які перебувають під впливом воєнних подій.

Результати наукових розвідок можуть бути використані шкільними психологами, соціальними педагогами та батьками для вчасної корекції психоемоційного стану підлітків, створення безпечного підтримуючого середовища та для подальшого розвитку наукового уявлення про механізми психологічної адаптації підростаючого покоління в умовах тривалої воєнної агресії.

Підлітковий вік – це складний етап онтогенезу, де анатомо-фізіологічні та соціопсихологічні зміни стають джерелом внутрішніх криз. Сучасна психологічна

парадигма вимагає розгляду цього періоду як динамічного поєднання нормативного розвитку та викликів травматичного досвіду.

Психоемоційний портрет підлітка за нормативних умов визначається дисонансом між прагненням до незалежності та браком ресурсів для самореалізації. Ця суперечність провокує внутрішні конфлікти, нестабільну самооцінку та захисні реакції у формі конфліктності чи негативізму. Висока емоційна вразливість періоду зумовлює схильність до гіперболізації переживань, підвищеної тривожності, агресії або депресивних настроїв.

Зазначені проблеми навіть за нормативних умов потребують якісного психолого-педагогічного супроводу та психоедукації батьків, а якщо підліток систематично перебуває в стресогенних умовах, спричинених воєнним конфліктом, ризик формування деструктивних психоемоційних станів та поведінкових патернів значно збільшується.

Ключовим детермінантом деструктивних станів підлітків виступає фрустрація, зумовлена блокуванням базових потреб у безпеці та реалізації життєвих планів. Вона провокує зростання особистісної тривожності та активізацію агресивних тенденцій як форми психологічного захисту.

Нами було здійснено ряд наукових розвідок з метою узагальнити результати досліджень домінуючих психоемоційних станів підлітків у стресогенних умовах війни, проведених у різних регіонах України.

Дослідження Л. Матохнюк та О. Шпортун (Matokhniuk, & Shportun, 2020), проведене у Вінниці до повномасштабного вторгнення, зафіксувало високий рівень тривожності у 62,1% восьмикласників та 64,5% дев'ятикласників. Такі показники підтверджують складність психоемоційного розвитку підлітків у мирний час. Проте події після 24 лютого 2022 року актуалізували нові виклики, зумовивши необхідність вивчення психоемоційних станів безпосередньо в умовах воєнного стресу.

Дослідження доктора психологічних наук О. Лазорко (Lazorko, & Shevtsova, 2022), проведене серед учнів Луцької гімназії №4, виявило виражену гендерну специфіку психоемоційних станів підлітків у воєнний період. Отримані дані засвідчили схильність дівчат до більш інтенсивного переживання травмуючих подій, що проявляється у значно вищому рівні тривожності та симптомах посттравматичного стресового розладу, порівняно з хлопцями (Lazorko, & Shevtsova, 2022).

Аналіз емоційної сфери, за результатами анкетування 519 підлітків, проведеного професором О. Столярчук, засвідчив домінування стану хронічної втоми, що є

наслідком сукупної дії стресорів: перманентної загрози життю, ситуації пролонгованої невизначеності та вимушеної адаптації до нових умов проживання (Stoliarchuk, 2022).

Результати дослідження психоемоційного стану підлітків (13-16 років), проведеного кандидатом психологічних наук Т. Палько (Palko, & Travina, 2024) в місті Ужгород, свідчать про глибоку деструктивну дію воєнних подій на психіку молоді. Аналіз за методикою Спілбергера-Ханіна виявив, що майже половина респондентів (45%) перебуває у стані підвищеної ситуативної тривожності. Ситуація ускладнюється критичними показниками за шкалою HADS: клінічно значущі симптоми депресії зафіксовані у 50% опитаних, а субклінічні прояви – у 26,6% (Palko, & Travina,, 2024).

Емпіричне дослідження магістра Поліського національного університету Л. Коротченко (Korotchenko, 2025), проведене на базі Житомирського ліцею № 19, констатує суттєве зниження рівнів самопочуття, активності та настрою серед підлітків, що свідчить про стан глибокого психоемоційного напруження. У досліджуваній вибірці було зафіксовано домінування деструктивних емоційних станів, зокрема страху, гніву, провини та сорому, що на фоні високих індексів тривожно-депресивних емоцій вказують на дефіцит психологічної безпеки в умовах воєнного стану (Korotchenko, 2025).

Українські підлітки становлять групу ризику щодо адаптаційних порушень, оскільки нормативні кризи розвитку посилюються екстремальними воєнними загрозами (Stoliarchuk, 2022). Ураховуючи, що більшість досліджень проведено у відносному тилу (Вінниця, Луцьк, Ужгород, Житомир), показники у прифронтових регіонах можуть бути значно критичнішими. Особливої уваги вимагає вивчення нестабільного поведінкового діапазону підлітка, що простягається від апатії до агресії.

Емпіричне дослідження Т. Архипової (Arkhypova, 2024) серед підлітків Подільська підтвердило зв'язок агресивної поведінки з воєнними психосоціальними факторами. У хлопців агресія виступає наслідком дратівливості на тлі тривоги, тоді як у дівчат корелює з коливаннями настрою. Висока ситуативна та особистісна тривожність респондентів свідчить про використання агресії як захисної реакції та способу адаптації до емоційного дискомфорту війни (Arkhypova, 2024).

Аналіз теоретичних підходів та результатів сучасних емпіричних досліджень дозволяє констатувати, що підліткова агресія є багатогранним психологічним феноменом, у зв’язку із чим в умовах воєнного стану виникає ризик трансформації захисних механізмів агресії у «злоякісну» агресивність, спрямовану на деструкцію.

Висока психічна напруга в умовах війни провокує в підлітків не лише підвищений рівень тривожності, детермінований фрустрованими станами, та агресію як захисний механізм, а й істотно підвищує ризик розвитку ПТСР, ОКР та депресивних розладів (Pukha, & Shyrokykh, 2025).

Дослідження, проведене у 2020 році на базі Маріупольського НВК № 14 К. Вербицькою та Н. Москвіною (Verbytska, & Moskvina, 2020) виявило тривожну статистику: 70% опитаних підлітків мали ознаки депресії. Лише у 30% ознак депресивності не було виявлено (Verbytska, & Moskvina, 2020).

Кардинально іншу картину продемонстрували результати дослідження І. Мельничук (Melnychuk, 2021), проведеного на базі Долинської ЗЗСО № 1 Кіровоградської області, у якому взяли участь 60 підлітків віком від 11 до 15 років. Аналіз результатів показав, що 16-20% мають ситуативні ознаки депресії, відсутність ознак депресії констатовано в 61-65% опитаних (Melnychuk, 2021).

Порівняльний аналіз свідчить, що детермінантою значних розбіжностей у показниках є регіональна специфіка. Дані Вербицької та Москвіної (Verbytska, & Moskvina, 2020) зафіксували критичні 70% депресивних ознак у Маріуполі, що вказує на наявність стану хронічного дистресу підлітків прифронтової зони ще до 2022 року. Натомість результати Мельничук (Melnychuk, 2021) у стабільному регіоні (16-20%) відображають типову вікову норму без впливу прямої воєнної загрози.

Дослідження Н. Пухи та А. Широких (Pukha, & Shyrokykh, 2025), проведене в місті Рівне, також було зосереджене на проблемі виникнення та прояву стресу в підлітків в умовах війни. Результати показали, що 50% респондентів мають помірну нервово-психічну напругу; 20% – надмірну нервово-психічну напругу; 30% – слабку нервово-психічну напругу (Pukha, & Shyrokykh, 2025).

Результати дослідження Н. Пухи та А. Широких (Pukha, & Shyrokykh, 2025) є актуальними та відображають сучасний стан проблеми, проте варто врахувати, що дослідження було проведене в місті Рівне, яке розташоване у відносному тилу. Натомість особливий науковий інтерес викликає вивчення психологічної картини в містах і територіях, що знаходяться поблизу лінії фронту.

Отже, тривалий вплив воєнних чинників спричиняє деформацію психоемоційної сфери підлітків, де фрустрація, тривожність та агресивність утворюють єдиний деструктивний комплекс. Хронічна депривація базових потреб виснажує адаптаційні ресурси, провокуючи афективні порушення та депресивні стани. Агресивність у цьому контексті виступає захисним механізмом прихованої тривоги. Попри здатність психіки

до адаптації через когнітивне структурування, ігнорування симптомів загрожує трансформацією вікової кризи у клінічні патології. Отже, пріоритетом психологічного супроводу є вчасна диференціація психоемоційних станів підлітків для запобігання деформаціям їхньої психіки.

Список літератури:

ARKHYPOVA, T. M. (2024). Psykholohichni prychyny ahresii pidlitkiv v umovakh viiny [Psychological causes of adolescent aggression during war]. *Psykholohiia ta sotsialna robota* [Psychology and Social Work], *59* (1), 22-29.

KOROTCHENKO, L. L. (2025). Emotsiini stany pidlitkiv v umovakh viiny [Emotional states of adolescents during the war]. In *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA»* (pp. 286-288). Amsterdam.

LAZORKO, O., & SHEVTSOVA, T. (2022). Doslidzhennia psykhoemotsiinykh staniv pidlitkiv z riznym rivnem rezylientnosti pid chas viiny [Research on the psycho-emotional states of adolescents with different levels of resilience during the war]. *Psykholohichni perspektyvy* [Psychological Perspectives], (40), 87-103.

MATOKHNIUK, L. O., & SHPORTUN, O. M. (2020). Psykholohichni osoblyвosti proiavu tryvozhnosti u pidlitkovomu vitsi [Psychological features of anxiety manifestation in adolescence]. *Habitus*, (19), 157-163.

MELNYCHUK, I. (2021). Peredumovy vynyknennia ta korektsiia depresii v pidlitkovomu vitsi [Preconditions for the onset and correction of depression in adolescence]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky* [Bulletin of Lviv University. Series: Psychological Sciences], (10), 127-132.

PALKO, T. V., & TRAVINA, K. V. (2024). Vplyv viiny na psykhoemotsiinyi stan pidlitkiv [The impact of war on the psycho-emotional state of adolescents]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* [Perspectives and Innovations of Science], (8), 832-844.

PUKHA, N., & SHYROKYKH, A. (2025). Problema stresu u pidlitkiv pid chas viiny [The problem of stress in adolescents during the war]. In *Sotsialno-psykholohichna reabilitatsiia veteraniv: materialy konf.* (pp. 100-102). Rivne: RDHU.

STOLIARCHUK, O. A. (2022). Navchannia ta psykhoemotsiinyi stan ukrainskykh pidlitkiv v umovakh viiny v Ukraini [Education and psycho-emotional state of Ukrainian adolescents during the war in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho*

universytetu. Seriia: Psykholohiia [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology], (1), 115-120.

VERBYTSKA, K., & MOSKVINA, N. (2020). Doslidzhennia osoblyvostei pidlitkovoi depresii [Research on the features of adolescent depression]. In *Topical issues of society development in the turbulence conditions: Conference Proceedings* (pp. 328-336). Bratislava.

СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ВИКЛИКИ ОХОРОНИ ПРАЦІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ: РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Ігор Салій
Інститут професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України
Київ, Україна

В умовах повномасштабної війни та перспектив післявоєнного відновлення України питання охорони праці набувають особливої соціальної значущості. Збереження життя і здоров'я працівників стає одним із ключових чинників забезпечення сталого розвитку держави. Особливо гостро ці проблеми постають у будівельній галузі, яка зазнала значних втрат унаслідок воєнних дій та водночас визначена стратегічною сферою відбудови країни.

Воєнні руйнування, пошкодження інфраструктури, наявність вибухонебезпечних предметів, дефіцит матеріальних і кадрових ресурсів суттєво підвищують рівень професійних ризиків. За таких умов охорона праці виходить за межі суто технічних заходів і нормативного контролю та набуває виразного соціально-гуманітарного змісту, пов'язаного з цінністю людського життя, психологічною безпекою та соціальною відповідальністю.

Війна створила нову реальність функціонування ринку праці, у якій традиційні підходи до забезпечення безпеки праці виявляються недостатніми. Будівельні роботи

часто виконуються в умовах підвищеної небезпеки: на аварійних об’єктах, у зоні зруйнованих комунікацій, за нестабільного енергозабезпечення. Це суттєво збільшує ймовірність виробничого травматизму.

Водночас важливу роль відіграють психосоціальні фактори. Тривале перебування у стані стресу, пережитий травматичний досвід, емоційне виснаження знижують концентрацію уваги працівників і негативно впливають на дотримання правил безпеки. Таким чином, охорона праці в умовах війни тісно пов’язується з проблемами ментального здоров’я, соціальної підтримки та формування відповідального ставлення до праці.

Соціально-гуманітарний вимір охорони праці проявляється також у загостренні проблеми дефіциту кваліфікованих кадрів, трудової міграції та нерівного доступу до якісної професійної освіти. Це зумовлює необхідність переосмислення ролі освіти у формуванні безпечного виробничого середовища.

Післявоєнне відновлення України передбачає масштабні обсяги будівельних і реконструкційних робіт у стислі терміни. Прагнення до швидкого відновлення інфраструктури може призводити до ігнорування вимог охорони праці, що створює додаткові загрози для працівників.

Особливістю післявоєнного будівництва є робота з пошкодженими конструкціями, нестандартними технічними рішеннями та за умов обмеженого часу. У таких ситуаціях зростає потреба у фахівцях, здатних оперативно оцінювати ризики, приймати обґрунтовані рішення та діяти відповідально. Це актуалізує необхідність якісної підготовки кадрів ще на етапі професійно-технічної освіти.

Професійно-технічна освіта є ключовою ланкою підготовки робітничих кадрів для будівельної галузі. Саме на цьому етапі формується ставлення майбутніх фахівців до охорони праці, відповідальності та професійної етики.

Традиційні методи навчання з охорони праці часто мають формалізований характер і не забезпечують достатнього рівня практичної підготовки. За сучасних умов виникає потреба у переході від репродуктивного засвоєння правил до формування ризик-орієнтованого мислення та навичок безпечної поведінки в реальних виробничих ситуаціях.

Штучний інтелект є перспективним інструментом модернізації освітнього процесу у сфері професійно-технічної освіти. Його використання дозволяє створювати віртуальні симуляції небезпечних виробничих ситуацій, моделювати наслідки порушень правил безпеки, аналізувати типові помилки та причини нещасних випадків.

AI-технології сприяють персоналізації навчання, адаптації змісту освітніх програм до індивідуальних потреб здобувачів освіти та підвищенню рівня їх мотивації. Особливо важливим є формування у майбутніх фахівців відповідального ставлення до власної безпеки та безпеки інших учасників виробничого процесу.

Поєднання технологічних інновацій із соціально-гуманітарними цінностями дозволяє розглядати штучний інтелект не лише як технічний інструмент, а як засіб збереження людського капіталу та забезпечення сталого розвитку.

Таким чином, соціально-гуманітарні виклики охорони праці в умовах війни та післявоєнного відновлення потребують комплексного підходу, що поєднує технічні, освітні та ціннісні аспекти. Будівельна галузь як основа відбудови країни вимагає підготовки фахівців нового типу – компетентних, відповідальних і здатних працювати в умовах підвищеного ризику.

Інтеграція штучного інтелекту в систему професійно-технічної освіти сприяє формуванню культури безпеки праці, зниженню виробничих ризиків та забезпеченню сталого розвитку України у післявоєнний період.

Список літератури:

Закон України «Про охорону праці» (2023).

ІВАНОВА, Н. В. (2022). Штучний інтелект у професійній освіті // Педагогічні науки. – 2022. – № 4.

КУЗЬМІН, О. Є., & МЕЛЬНИК, Л. Г. (2021). Соціально-економічні аспекти сталого розвитку.

МОН України (2022). Концепція сталого розвитку України: національний вимір.

SCHWAB, K. (2019). The Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum.

UNESCO (2020). Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development.

СМИСЛОВА СТРУКТУРА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПСИХОЛОГО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Вікторія Синягівська
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

В умовах війни потреби особистості є особливостями її життєвої компетенції. Науковці проводять дослідження аналізуючи вплив війни на переосмислення життєвих цілей, зміну пріоритетів та адаптацію особистості до нових умов існування.

Життєва компетентність інтерпретується як індивідуальна власність, яка забезпечує продуктивне рішення життєвих проблем, що виникають перед людиною протягом усього її життя. Це важливий фактор у подоланні складних, непередбачуваних, травматичних обставин і пошуку виходу з складних ситуацій, з якими стикається людина. Джерелом життєвої компетентності людини є її реалізований, інтерпретований і змістовний життєвий досвід.

Кожна людина по-різному сприймає події та ситуації, і відповідно по-різному реагує на стрес чи травматичні події, що можуть призводити до падіння. Вміння падати і потім підійматися або тримати баланс попри всі події - є важливою навичкою для всіх, хто живе сьогодні в реальному світі, де вчора була глобальна пандемія, сьогодні нещівна війна, а завтра може бути ще щось. І це про життєстійкість. Це про вміння протистояти стресу, відновлювати себе, турбуватися про свій психічний, фізичний та емоційний стан після травмуючих подій.

Мета полягає у теоретичному дослідженні смислової структури та психологічних ресурсів розвитку життєстійкості особистості в умовах війни.

Сучасні психологи для позначення цих потенціалів використовують ряд визначень – життєстійкість, в тому числі психологічна стійкість, життєздатність, адаптивність, особистісний потенціал і інші. Різкі та суттєві зміни за останні роки, які виявилися неочікуваними, вплинули на соціальні зміни, які вплинути на сприйняття та зміну вектору сприйняття соціальних цінностей. Виникають нові елементи в процесі

життєвого самовизначення в умовах війни, переосмислюється соціальна значимість тих чи інших життєвих цілей, спостерігаються порушення процесів взаємодії.

Потреба соціальної підтримки як складний феномен стосується особливостей взаємодії особистості із соціальним середовищем та характеру впливу на неї під час військових дій. Травма може суттєво вплинути на ідентичність людини, призводячи до спотвореного самосприйняття, розгубленості та відчуття втрати власного «Я».

З 2014 року досвід проживання в окупації, вздовж лінії розмежування, вплив насильства, втрати всіх видів, пошкоджена інфраструктура, погана економічна ситуація та переміщення призвели до вищих показників психічних розладів у східній частині України, а також серед внутрішньо переміщених осіб (ВПО). У 2016 році 32% ВПО в Україні відчували симптоми посттравматичного стресу, а 22% мали депресію. Непрямі наслідки збройних конфліктів представлені зменшенням доступу до медичної допомоги, економічними труднощами, негативні соціальні зміни, погіршення фізичного здоров'я та хронізація існуючих проблем (Карамушка, & Карамушка, 1994).

Спостерігається прямий вплив чинників війни на світосприйняття особистості та психо-емоційний стан що впливає на життєстійкість особистості.

Увага науковців привернута до того, що особистість людини повинна мати внутрішню гнучкість, прагнути до саморозвитку, самовдосконалення, усвідомлювати сьогоднішні події, процеси, іншими словами орієнтуватися у розширеному соціальному просторі. Тому при проведенні різних досліджень зусилля вчених спрямовані на вивченні специфічних особливостей та здатностей особи, що може допомогти їй адаптуватися у складному середовищі та швидкоплинних подіях, наприклад, таких як війна.

На думку психологів, такою здатністю може бути особлива «життєва здатність» або життєздатність. Життєстійкість особистості ґрунтується на положеннях, які детермінують взаємодію людини з навколишнім світом: це про включеність, контроль та прийняття ризику.

У зарубіжній науці вперше цю інтегративну якість було розглянуто Є. Вернером і його співробітниками в ході сорокарічного лонгітюдного дослідження, де життєздатність була визначена як баланс між факторами ризику (бідність, перинатальний стрес, дисгармонія батьківського виховання) та захисними факторами.

Ставлення людини до змін, як і її можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно управляти ними, визначають, наскільки особистість здатна впоратися з труднощами і змінами, з якими вона

стикається щодня. За С. Мадді поняття життєстійкості – це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компо ненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресо вих ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш зна чущих (Maddi, & Khoshaba, 1994).

Життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінної, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості.

Дослідження І. Солкової і П. Томанек присвячені ролі якості життєстійкості в життєздатності до повсякденного стресу. Їх дослідження показало, що життєстійкість впливає на ресурси опанування через підвищення самоефективності. Люди, що мають високі показники життєстійкості, мають більше відчуття компетентності, вищу когнітивну оцінку, розвиненіші стратегії подолання і відчувають менше стресів в повсякденному житті (Solcova, & Tomanek, 1994).

М. Раш, У. Шоел і С. Барнард розглядали життєздатність в плані стійкості щодо примусу до змін. Підтверджено, що примус до змін пов’язаний з почуттями напруги, подальшої незадоволеності і прагненням уникнути змін. Психологічна якість життєстійкість надає прямий негативний вплив на стрес і прямий позитив ний на відчуття задоволеності (Rush et al., 1995).

Дослідження показують ключову роль життєстійкості в структурі поняття життєздатності, особливо у період війни, що призводить до різких змін у житті людей. Проаналізувати вплив життєстійкості можна по двом аспектам. Перший – це оцінка ситуації і безпосередній вплив на ситуацію, завдяки готовності людино активно діяти, що потребує впевненості в можливості впливати на ситуацію. Перший вплив сприймається як менш травматичний для людини. Другий – коли життєстійкість сприяє активному подоланню труднощів людиною за рахунок продукування нової конструктивної поведінки і перетворення компонентів життєздатності.

Життєстійкість визначається напрацьованим досвідом ефективного вирішення складних життєвих ситуацій та є відповідним каталізатором поведінки, що запускає в людині трансформацію її негативного досвіду у нові захисні механізми та надають можливості знаходження необхідних внутрішніх ресурсів, допомагає відтворювати

баланс між факторами ризику та захисними факторами. Безпосередньо впливає на якість життя, рівень та підвищує стресостійкість.

Список літератури:

КАРАМУШКА, Л. М., & КАРАМУШКА, Т. В. (2022). Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія, 2* (26), 48-59.

МАННАПОВА, К. Р. (2012). Життєстійкість в системі поняття життєздатності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, 44* (1), 143-150.

MADDI, S., & KHOSHABA, D. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment, 63* (2), 265-274.

RUSH, M. C., SCHOAEL, W. A., & BARNARD, S. M. (1995). Psychological resiliency in the public sector: "Hardi ness" and pressure for change. *Journal of Vocational Behavior, 46* (1), 17-39.

SOLCOVA, I., & TOMANEK, P. (1994). Daily stress coping strategies: An effect of Hardiness. *Studia Psycho logica, 36* (5), 390-392.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ РОЗЛУЧЕННЯ ЖІНКАМИ

Світлана Федорчак
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Сучасний стан інституту сім'ї в Україні характеризується глибокою трансформаційною кризою, зумовленою поєднанням глобальних тенденцій індивідуалізації та специфічних екзогенних чинників, пов'язаних із тривалою військовою агресією. Актуальність вивчення психологічних наслідків розлучення серед жінок набуває особливої гостроти саме зараз, оскільки цей процес перестав бути лише

приватною справою особистості, перетворившись на масштабний виклик для системи ментального здоров'я нації.

Соціальна значущість проблеми підкріплюється тривожною динамікою розірвань шлюбів протягом останнього п'ятиріччя. Якщо у відносно стабільний 2021 рік органи РАЦС зафіксували 29,5 тис. розлучень, то початок повномасштабного вторгнення у 2022 році спричинив парадоксальне статистичне зниження показника до 17,9 тис., що пояснюється дією адаптаційного шоку та технічними перешкодами у роботі судової системи. Проте вже у 2023 році спостерігалася тенденція до зростання (24,1 тис. через РАЦС), яка досягла свого критичного піку у 2024 році. За офіційними даними Міністерства юстиції, 2024 рік став рекордним за кількістю розірвань шлюбів – загальний показник (із урахуванням судових рішень) сягнув позначки у 141,8 тис. випадків, що майже в півтора раза перевищило показники попереднього року.

Станом на 2025 рік ситуація стабілізувалася на високому рівні (близько 26,3 тис. лише через РАЦС), проте якісний аналіз причин розлучень свідчить про глибоку деструкцію шлюбних зв'язків через вимушену дистанцію, міграційні процеси та девальвацію спільних ціннісних орієнтирів. Особливої уваги потребує той факт, що понад 75% розлучень в Україні відбуваються у судовому порядку, що вказує на наявність неповнолітніх дітей та складних майнових або особистісних спорів. Для жінок цей період супроводжується кумулятивним стресом, де до класичної «кризи втрати» додається необхідність соціальної адаптації в умовах економічної нестабільності та воєнного стану.

Розлучення є однією з найстресогенніших життєвих подій, яка здатна докорінно змінити психологічний стан людини. Попри відсутність фізичної загрози, його наслідки почасти мають характер глибокої внутрішньої кризи, що впливає на самооцінку, емоційну стабільність, соціальні зв'язки та відчуття власної цілісності. Для багатьох жінок розлучення стає точкою руйнування усталеного способу життя, ролей і очікувань, формуючи відчуття втрати, небезпеки та непередбачуваності майбутнього. Поширеними реакціями є емоційне виснаження, тривожність, внутрішня напруга, порушення сну, нав'язливі думки, зниження самоцінності та складнощі з довірою до себе й інших.

Построзлучний період часто супроводжується перебудовою життєвих орієнтирів, необхідністю приймати відповідальні рішення та адаптуватися до нових умов. Зміна соціального статусу, економічні труднощі, можливі конфлікти з колишнім партнером,

переживання за дітей – усе це створює додатковий емоційний тягар. Для багатьох жінок ця подія стає не лише завершенням стосунків, а й кризою ідентичності: руйнуються уявлення про себе як партнерку, дружину, частину сімейної системи. Це може спричиняти глибокі внутрішні суперечності та відчуття «втрати опори», через що процес відновлення часто здається довгим і непередбачуваним.

На думку дослідників, розлучення розглядається як розрив шлюбно-сімейних зв'язків, що супроводжується значними психологічними, емоційними та соціальними втратами. Згідно зі шкалою оцінки життєвих стресів Т. Холмса та Р. Раге, це явище посідає одне з перших місць серед найбільш психотравмуючих подій у житті людини (Holmes, & Rahe, 1967).

Переживання, пов'язані з розлученням, можуть охоплювати широкий спектр негативних емоцій і впливатися на різні сфери функціонування особистості: родинні взаємини, психологічне благополуччя, емоційно-вольову сферу, самооцінку та соціальний статус.

Бранько А. Є. підкреслює, що викликаний розривом подружніх стосунків, стрес може зберігатися протягом тривалого періоду, впливаючи на повсякденну активність та міжособистісні контакти людини (Бранько, 2023).

Павлюк М. М. та Архипенко Н. С. звертають увагу на складність і взаємозалежність цих елементів, що формують загальну картину переживань жінок у построзлучний період. Ці чинники впливають на самооцінку, стресостійкість та здатність адаптуватися до нової життєвої ситуації, що створює потребу в комплексному підході до психологічної підтримки (Павлюк, & Архипенко, 2018).

У період розриву стосунків кожен із подружжя переживає широкий спектр емоцій, серед яких одним із центральних є почуття втрати. Воно часто пов'язане з крахом очікуваного майбутнього та нереалізованих спільних планів. Такі переживання нерідко ведуть до проявів депресивних станів, особливо коли людина почувається емоційно ізольованою. На думку Бондарчук С. С. та Гонтар Т. А., саме жінки частіше відчувають глибоку самотність у цей період, що підкреслює їхню психологічну вразливість (Бондарчук, & Гонтар, 2019). Додатковим чинником емоційного напруження є почуття провини, яке виникає внаслідок осмислення власної відповідальності за розрив чи усвідомлення невідповідності партнерів. Схильність до самообвинувачень погіршує психічний стан та ускладнює відновлення внутрішньої рівноваги.

Психологічна допомога у цей період є надзвичайно важливою, проте робота з жінками, які пережили розлучення, має свою специфіку. Не всі готові одразу говорити про пережите – сором, страх оцінювання, невпевненість або емоційне оніміння нерідко стають бар'єрами для відкритого вираження почуттів. Тому особливої ролі набувають підходи, спрямовані на м'яке проживання емоцій, відновлення внутрішніх ресурсів та переосмислення власного досвіду.

Попри те, що розлучення часто стає джерелом серйозних психологічних труднощів, воно може відкрити можливості для глибокого особистісного оновлення. Для багатьох жінок цей період перетворюється на час переосмислення власних життєвих орієнтирів та пріоритетів. Така активізація може сприяти зростанню впевненості у собі та зміцненню почуття власної компетентності, адже жінки вчаться долати нові виклики та розкривати свій потенціал.

Дослідження психологічних наслідків розлучення демонструють, що, попри високу емоційну напругу, цей досвід може стати основою для значного особистісного зростання – за умови, що жінка отримує належну підтримку й здатна використати пережиті події як ресурс для подальшого розвитку (Кісарчук та ін., 2015).

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що розлучення для жінки є не лише актом юридичного розірвання шлюбу, а глибокою трансформаційною кризою, що охоплює когнітивний, емоційний та соціальний рівні функціонування особистості. Вивчення цього феномену дозволяє ідентифікувати построзлучний стан як складний симптомокомплекс, де відчуття втрати об'єкта прив'язаності переплітається з кризою ідентичності та руйнацією базової життєвої безпеки. Все це актуалізує потребу розробки заходів соціально-психологічної підтримки жінок, які мають негативні переживання розлучення.

Список літератури:

БОНДАРЧУК, С. С., ГОНТАР, Т. А., & ПИЛИПЕНКО, Н. М. (2019). Особливості переживання самотності та копінг-стратегії у жінок. *Теорія і практика сучасної психології, 1* (1), 20-25.

БРАНЬКО, А. Є. (2023). Особливості надання психологічної підтримки жінкам після розлучення. *Інноваційна наука: пошук відповідей на виклики сучасності*, 415.

КІСАРЧУК, З. Г., ОМЕЛЬЧЕНКО, Я. М., & ЛАЗОС, Г. П. (2015). *Психологічна допомога сім'ї в ситуації розлучення*: навч. посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. Видавничий Дім «Слово».

ПАВЛЮК, М. М., & АРХИПЕНКО, Н. (2018). Особливості подружніх конфліктів та їх наслідки. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, XI* (18), 3-12.

HOLMESM, T. H., & RAHEM, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11* (2), 213-218.

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТАНІВ ПРАЦІВНИКІВ ДСНС В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ПРАЦІ

Ірина Шаповалова
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Професійна діяльність працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС) належить до екстремальних видів праці, оскільки пов’язана з постійною загрозою життю, високою відповідальністю, дефіцитом часу та необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності. Виконання професійних завдань у таких умовах супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, що безпосередньо впливають на психологічні стани фахівців.

Актуальність вивчення психологічних станів працівників ДСНС зумовлена необхідністю збереження їх психічного здоров’я, підвищення ефективності професійної діяльності та профілактики негативних наслідків тривалого впливу стресогенних факторів. Наукові дослідження свідчать, що тривале перебування в екстремальних умовах може призводити як до мобілізації внутрішніх ресурсів особистості, так і до розвитку дезадаптивних станів, зокрема хронічного стресу та емоційного вигорання (Maslach, & Leiter, 2016; Макаренко, 2017).

Мета дослідження – теоретично проаналізувати особливості психологічних станів працівників ДСНС в екстремальних умовах праці.

Завдання дослідження:

• розкрити зміст поняття «психологічний стан» у контексті професійної діяльності;

• охарактеризувати екстремальні умови праці як чинник формування психологічних станів;

• визначити основні психологічні стани, характерні для працівників ДСНС;

• окреслити напрями психологічної підтримки та профілактики негативних психічних станів.

У сучасній психології психологічний стан розглядається як інтегральна характеристика психічної діяльності людини, що відображає рівень функціонування пізнавальних, емоційних та вольових процесів у конкретний момент часу (Москалець, 2015). Психологічні стани є динамічними утвореннями, які змінюються під впливом умов діяльності та індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Екстремальні умови праці характеризуються наявністю небезпеки, високим рівнем відповідальності, інтенсивністю діяльності та емоційною напруженістю. Для працівників ДСНС такими умовами є участь у ліквідації пожеж, техногенних катастроф, наслідків бойових дій та інших надзвичайних ситуацій. У подібних умовах психологічні стани відіграють регуляторну роль, впливаючи на поведінку, прийняття рішень та ефективність професійної діяльності (Hobfoll et al., 2007).

Згідно з концепцією збереження ресурсів С. Гоббфолла, екстремальні події призводять до значних втрат особистісних ресурсів, що може спричиняти підвищений рівень стресу та психологічного виснаження. Водночас наявність достатніх ресурсів і соціальної підтримки сприяє формуванню стійких адаптивних психологічних станів (Hobfoll et al., 2007).

Психологічні стани працівників ДСНС формуються під впливом специфіки професійної діяльності та мають складний і неоднозначний характер. Одним із найбільш поширених станів є професійний стрес, який виникає внаслідок тривалого впливу екстремальних чинників та високих вимог до діяльності. Постійна мобілізація психічних ресурсів може призводити до емоційного виснаження та зниження працездатності (Maslach, & Leiter, 2016).

Поряд із негативними станами у працівників ДСНС спостерігаються і мобілізуючі психологічні стани, зокрема підвищена концентрація уваги, зібраність, готовність до дії. Такі стани забезпечують ефективне виконання професійних завдань у небезпечних умовах та є проявом психологічної стійкості особистості (Макаренко, 2017).

Особливу групу становлять післястресові психологічні стани, які можуть виникати після завершення екстремальних ситуацій.

Вони проявляються у вигляді емоційної напруженості, підвищеної тривожності, порушень сну та зниження емоційної стабільності. За відсутності своєчасної психологічної допомоги такі стани можуть мати тривалий характер та негативно впливати на професійну діяльність і якість життя фахівців (Hobfoll et al., 2007).

Важливим завданням психологічного супроводу працівників ДСНС є профілактика негативних психологічних станів та підтримка адаптивних форм реагування на стрес. До основних напрямів такої роботи належать психологічна підготовка до діяльності в екстремальних умовах, розвиток навичок саморегуляції, формування стресостійкості та психологічне консультування.

Ефективною є також організація системи психологічної допомоги після участі в надзвичайних ситуаціях, що сприяє зниженню ризику розвитку емоційного вигорання та післястресових розладів. Формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі та підтримка з боку колег і керівництва є важливими ресурсами збереження психологічного благополуччя працівників ДСНС (Макаренко, 2017; Maslach, & Leiter, 2016).

Таким чином, психологічні стани працівників ДСНС є важливим чинником ефективності їх професійної діяльності в екстремальних умовах праці. Вони мають динамічний характер і можуть виконувати як адаптивну, так і дезадаптивну функцію. Теоретичний аналіз проблеми свідчить про необхідність комплексного підходу до вивчення психологічних станів та впровадження системної психологічної підтримки з метою збереження психічного здоров’я і професійної стійкості працівників ДСНС.

Список літератури:

МАКАРЕНКО, Н. В. (2017). *Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах діяльності.* Наукова думка.

МОСКАЛЕЦЬ, В. П. (2015). *Психологія особистості*. Либідь.

HOBFOLL, S. E., WATSON, P., BELL, C. C. et al. (2007). Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry, 70* (4), 283-315.

MASLACH, C., & LEITER, M. P. (2016). *Burnout.* Hoboken. John Wiley & Sons.

SECTION 4. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND MECHANISMS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE HUMAN HEALTH CARE SYSTEM

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF HUMAN HEALTHCARE SYSTEMS

Lesia Kushnir, Oksana Burban
Municipal Institution of Higher Education
«Rivne Medical Academy»
Rivne, Ukraine

The rapid advancement of technology and the increasing complexity of healthcare challenges have created a pressing need for innovative solutions in human healthcare systems. Integrating cutting-edge digital tools, artificial intelligence, telemedicine, and personalized medicine enables healthcare providers to improve diagnosis, treatment, and patient monitoring while optimizing resource management. This section explores the theoretical and methodological foundations that support the adoption of innovative technologies, highlighting their potential to enhance healthcare quality, accessibility, and sustainability. By examining practical strategies and contemporary practices, it demonstrates how innovation can transform healthcare delivery and prepare professionals to respond effectively to evolving societal and clinical demands.

The aim of this study is to examine the theoretical and methodological foundations of innovative technologies in human healthcare systems and to identify practical strategies that enhance the efficiency, accessibility, and quality of healthcare delivery. The focus is on understanding how digital tools, artificial intelligence, telemedicine, and personalized medicine can be integrated into healthcare practices to support evidence-based decision-making, optimize resource management, and prepare healthcare professionals to address current and future challenges effectively.

The dynamic evolution of healthcare challenges, combined with technological advancements, requires innovative approaches to improve patient care, optimize resources, and enhance system efficiency. Modern healthcare systems are increasingly adopting digital tools, data-driven solutions, and interdisciplinary strategies to address complex medical, social, and organizational demands. The following section highlights key technological and methodological innovations that are transforming human healthcare systems, focusing on practical applications, benefits, and integration strategies.

Artificial intelligence (AI) plays a transformative role in modern healthcare by enhancing diagnostic accuracy, enabling predictive analytics, and supporting personalized treatment planning. Recent systematic reviews highlight that AI and machine learning (ML) significantly improve predictive analytics in healthcare by processing large clinical datasets to forecast disease progression and enable proactive interventions, leading to improved patient outcomes and more tailored care strategies (Al-Nafjan et al., 2025). AI-driven predictive models have been shown to enhance risk stratification and early detection of diseases across multiple domains, including oncology, cardiology, and neurology, often outperforming traditional diagnostic tools in accuracy and speed. For example, narrative reviews indicate that AI algorithms applied to genomic, proteomic, and clinical data can optimize both disease diagnosis and treatment selection, although challenges related to data quality, algorithmic bias, and clinical integration remain important considerations.

Clinical applications demonstrate AI's potential to transform real-world practice: deep learning techniques are increasingly used to analyze medical images such as mammograms and radiological scans, improving early cancer detection and supporting clinical decision-making, while predictive models assist in forecasting individual patient risk and tailoring therapy plans. In addition to technical performance, AI's integration into healthcare systems requires careful attention to ethical, regulatory, and implementation challenges, underscoring the importance of interdisciplinary collaboration among clinicians, data scientists, and health policymakers to ensure safe, equitable, and effective deployment of predictive analytics in patient care.

Wearable devices and mobile health (mHealth) applications have become integral components of modern healthcare systems, enabling continuous monitoring of vital signs such as heart rate, blood pressure, glucose levels, and oxygen saturation in real time, which supports early detection of health issues and preventive interventions. Systematic reviews indicate that wearable health devices, when integrated with mobile apps, enhance remote patient monitoring by providing ongoing data collection, improving disease management, and

increasing patient engagement outside traditional clinical environments (Ferdous, & Rahman, 2024) . Wearables are also foundational to the development of the Medical Internet of Things (MIoT), which connects sensors, smartphones, and healthcare platforms to facilitate continuous data exchange and support clinical decision-making (Haghi et al., 2017) . Moreover, narrative reviews emphasize that wearable devices paired with mobile health applications show promise in managing chronic conditions such as cardiovascular diseases, though challenges remain related to clinical validation, data privacy, interoperability with electronic health records, and usability barriers (Chauhan et al., 2025) . As wearable technologies evolve and integrate advanced analytics, their role in proactive, personalized healthcare continues to expand, contributing to more accessible, efficient, and patient-centered care.

Personalized and genomic medicine aims to tailor healthcare interventions to individual patients based on their genetic, molecular, and biomarker profiles. By integrating genomic data with clinical information, healthcare providers can design precise treatment plans that maximize efficacy while minimizing adverse effects. Recent studies highlight that genomics-guided therapy significantly improves outcomes in oncology, cardiology, and rare genetic disorders, allowing for early detection of disease susceptibility and the optimization of drug selection and dosage (Khan et al., 2025).

The application of personalized medicine also supports preventive strategies by identifying high-risk individuals and enabling targeted lifestyle or pharmacological interventions. Ethical, regulatory, and data management considerations are essential, as the collection and use of sensitive genetic information require robust privacy safeguards, informed consent, and interdisciplinary collaboration between clinicians, geneticists, bioinformaticians, and policymakers (Edvardsson, & Heenkenda, 2025). Overall, personalized and genomic medicine exemplifies how integrating individual biological data into clinical practice can enhance patient-centered care, improve therapeutic effectiveness, and contribute to the broader goals of innovative and sustainable healthcare systems.

Telemedicine and remote patient monitoring (RPM) have become essential components of modern healthcare systems, especially in improving access to care for patients in rural or underserved areas. Telemedicine platforms enable virtual consultations, real-time exchange of medical information, and continuous follow-up, reducing the need for physical visits while maintaining high-quality care. RPM systems utilize sensors and connected devices to track patients' vital signs, symptoms, and medication adherence, allowing healthcare professionals to intervene proactively when abnormalities are detected (Kvedar et al., 2020).

Clinical evidence suggests that telemedicine and RPM can reduce hospital readmissions, optimize chronic disease management, and increase patient engagement in their own care (Tuckson et al., 2017). Additionally, these technologies are cost-effective and scalable, contributing to the sustainability of healthcare systems while integrating seamlessly with electronic health records and AI-based decision-support tools. Challenges include data privacy, digital literacy, regulatory compliance, and ensuring equitable access, all of which require interdisciplinary collaboration among clinicians, IT specialists, and policymakers.

Effective integration of digital health technologies requires robust interdisciplinary collaboration among clinicians, IT specialists, healthcare administrators, policymakers, and bioinformaticians (Topol, 2019). Such collaboration ensures that technical innovations – ranging from AI-driven diagnostic tools, wearable monitoring devices, telemedicine platforms, to genomic and personalized medicine applications – are closely aligned with clinical needs, organizational priorities, patient safety standards, and regulatory frameworks. By fostering communication across disciplines, healthcare institutions can optimize workflows, improve decision-making processes, and ensure that technological advancements translate into tangible benefits for patient care and public health outcomes (Tuckson et al., 2017).

Ethical considerations are paramount in this integrated approach, particularly regarding the collection, storage, processing, and use of sensitive personal and genomic data (Mittelstadt, 2017). Maintaining patient privacy, ensuring robust data security, obtaining informed consent, and promoting equitable access to digital health services are essential to build trust, comply with legal standards, and prevent misuse or discrimination. Additionally, addressing potential biases in AI algorithms, data interpretation, and predictive analytics is critical to guarantee fairness and accuracy in healthcare delivery (Reddy et al., 2019).

Training and continuous professional development programs for current and future healthcare workers should emphasize a combination of technical skills, digital literacy, ethical reasoning, and critical reflection. This includes competency in operating advanced digital systems, interpreting real-time patient data, and understanding the ethical and societal implications of genomic information and AI-assisted decision-making. Educational initiatives can also incorporate simulation-based learning, interdisciplinary case studies, and collaborative projects to prepare professionals for the complex, high-tech, and rapidly evolving healthcare environment.

By combining interdisciplinary collaboration, rigorous ethical standards, and comprehensive professional training, healthcare systems can safely and effectively leverage digital innovations. This approach not only enhances patient outcomes and operational efficiency but also supports sustainable, equitable, and socially responsible healthcare delivery, paving the way for resilient and adaptive health systems in the era of digital transformation.

Conclusions. The study confirms that the integration of innovative digital technologies plays a pivotal role in the transformation of modern human healthcare systems. Artificial intelligence, wearable devices, telemedicine, and personalized and genomic medicine collectively enhance diagnostic accuracy, enable predictive and preventive care, and support evidence-based clinical decision-making. These technologies contribute not only to improved patient outcomes but also to more efficient use of healthcare resources and increased accessibility of medical services.

Ethical considerations emerge as a central component of digital health innovation. Issues related to data privacy, security, informed consent, algorithmic bias, and equitable access must be addressed systematically to maintain public trust and safeguard patient rights. The responsible use of personal and genomic data requires transparent governance models and continuous ethical oversight. Finally, the study underscores the importance of comprehensive training and continuous professional development for healthcare workers. Preparing professionals to operate in data-driven and high-tech environments requires not only technical competence but also ethical literacy and critical thinking skills. By combining technological innovation, interdisciplinary integration, ethical responsibility, and targeted education, healthcare systems can advance toward sustainable, resilient, and patient-centered models capable of addressing current and future societal and clinical challenges.

References:

AL-NAFJAN, A., ALJUHANI, A., ALSHEBEL, A., ALHARBI, A., & ALSHEHRI, A. (2025). *Artificial intelligence in predictive healthcare: A systematic review. Journal of Clinical Medicine, 14* (19), 6752. https://doi.org/10.3390/jcm14196752.

CHAUHAN, G. K., VAVKEN, P., & JACOB, C. (2025). *Mobile apps and wearable devices for cardiovascular health: Narrative review. JMIR mHealth and uHealth, 13*, Article e65782. https://doi.org/10.2196/65782.

EDVARDSSON, M., & HEENKENDA, M. K. (2025). *Precision medicine: Personalizing healthcare by bridging aging, genetics, and global diversity. Healthcare, 13* (13), 1529. https://doi.org/10.3390/healthcare13131529.

FERDOUS, A., & RAHMAN, M. (2024). *Wearable devices and mobile health applications for remote patient monitoring: A systematic review. International Journal of Digital Research and Applications, 12* (3), 55-72. https://www.ijdra.com/index.php/journal/article/view/778.

HAGHI, M., THUROW, K., & STOLL, R. (2017). *Wearable devices in medical Internet of Things: Scientific research and commercially available devices. Healthcare Informatics Research, 23* (1), 4-15. https://doi.org/10.4258/hir.2017.23.1.4.

KHAN, A., BARAPATRE, A. R., BABAR, N., DOSHI, J., GHALY, M., PATEL, K. G., NAWAZ, S., HASANA, U., KHATRI, S. P., PATHANGE, S., PESARU, A. R., PUVVADA, C. S., BILLOO, M., & JAMIL, U. (2025). *Genomic medicine and personalized treatment: A narrative review. Annals of Medicine and Surgery, 87,* 1406-1414. https://doi.org/10.1097/MS9.0000000000002965.

KVEDAR, J., COYE, M. J., & EVERETT, W. (2014). *Connected health: A review of technologies and strategies to improve patient care with telemedicine and telehealth. Health Affairs, 33* (2), 194-199. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2013.0992.

MITTELSTADT, B. D. (2017). *Ethics of the health-related internet of things: A narrative review. Ethics and Information Technology, 19* (2), 157-175. https://doi.org/10.1007/s10676-017-9426-4.

REDDY, S., FOX, J., & PUROHIT, M. P. (2019). *Artificial intelligence-enabled healthcare delivery. Journal of the Royal Society of Medicine, 112* (1), 22-28. https://doi.org/10.1177/0141076818815510.

TOPOL, E. J. (2019). *Deep medicine: How artificial intelligence can make healthcare human again.* Basic Books.

TUCKSON, R. V., EDMUNDS, M., & HODGKINS, M. L. (2017). *Telehealth. The New England Journal of Medicine, 377* (16), 1585-1592. https://doi.org/10.1056/NEJMra1503323.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИМВОЛІЗАЦІЇ У РОБОТІ З ТРАВМАТИЧНИМИ ПЕРЕЖИВАННЯМИ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

Оксана Бабенко
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Досвід сучасної людини дедалі частіше формується в умовах тривалого напруження, втрат і життєвих потрясінь, що залишають складний емоційний слід у структурі особистості. Соціальна нестабільність, воєнні події, вимушена зміна життєвого простору позначаються не тільки на поточному психоемоційному стані, а й торкаються глибинних вимірів самосприйняття, системи життєвих смислів та здатності до подальшого розвитку. За таких обставин особливої ваги набуває звернення до психологічних механізмів, які дають змогу людині не обмежуватися послабленням болісних переживань, а поступово включати пережите у власну життєву історію. У цьому смисловому полі символізація постає як внутрішній процес надання досвіду образної форми, що поєднує емоційне проживання, уявну репрезентацію та особистісне осмислення.

Еволюція наукових уявлень про травматичний досвід засвідчує зміщення акценту від суто медичного тлумачення травми до її психологічного й екзистенційного виміру. У сучасних дослідженнях травма розглядається не лише як наслідок події, що перевищує адаптаційні можливості людини, але як досвід, який порушує відчуття безпеки, внутрішньої цілісності та передбачуваності світу. К. Волков наголошує, що подолання наслідків травматизації пов’язане з необхідністю глибокої перебудови смислової організації пережитого, а не тільки зі зменшенням симптоматичних проявів (Волков, 2023). Такий підхід окреслює можливість звернення до символічних форм переживання як до ресурсу особистісного відновлення.

У психологічному розумінні символізація пов’язується зі здатністю психіки надавати інтенсивним емоційним станам образного вираження через метафору, наратив або художній образ. Завдяки цьому переживання набуває форми, придатної для усвідомлення й внутрішнього опрацювання. Символ не відтворює травматичну подію

буквально, проте дозволяє утримувати з нею смисловий зв'язок, водночас зменшуючи силу безпосереднього афективного впливу. Образна репрезентація відкриває безпечний простір контакту з болісним досвідом, підтримує його поступову інтеграцію та сприяє відновленню внутрішньої рівноваги. У цьому виявляється значущий ресурс символічного опрацювання пережитого для підтримання психологічної стійкості.

У практиці психологічної допомоги символізація реалізується через арттерапевтичні підходи, роботу з метафоричними образами та різні форми творчої експресії. О. Блінов підкреслює, що використання метафоричних асоціативних карт створює умови для обережного входження у простір внутрішнього переживання, активізує саморефлексію та сприяє формуванню довірливого терапевтичного контакту, що набуває особливої значущості в процесі психологічної реабілітації (Блінов, 2015). Звернення до образу дає змогу говорити про складні почуття непрямо, зменшуючи силу захисних реакцій і внутрішнього опору, що відкриває можливість для м'якого та поступового проживання травматичного досвіду.

Подальше осмислення можливостей символічної роботи представлено у дослідженнях М. Марценюк, де метафоричні асоціативні карти розглядаються як багатофункціональний інструмент психологічної практики, здатний відповідати різним терапевтичним запитам і водночас підтримувати процес глибинного самопізнання особистості (Марценюк, 2020). Полісемантичний характер образів створює простір для індивідуального смислотворення, завдяки чому людина поступово відновлює відчуття авторства власного життєвого досвіду та внутрішньої суб'єктності.

Розкриття психологічного потенціалу символізації доцільно розглядати крізь призму кількох взаємопов'язаних площин переживання.

По-перше, емоційно-регулятивна площина пов'язана з можливістю безпечного вираження почуттів, що не піддаються прямій вербалізації. Звернення до символічного образу знижує інтенсивність внутрішнього напруження, сприяє емоційній стабілізації та поступовому відновленню переживання контролю над власним станом.

По-друге, когнітивно-смисловий вимір символізації відкриває можливість осмислення травматичної події в контексті особистісної історії. Образ і метафора допомагають вибудувати внутрішню логіку пережитого, унаслідок чого травматичний досвід перестає існувати як ізольований фрагмент і поступово інтегрується в структуру ідентичності.

По-третє, творчо-ресурсний аспект символічної діяльності пов'язаний з активізацією внутрішніх сил особистості. Сам процес створення образу повертає

відчуття здатності діяти, впливати на власний життєвий простір і переживати себе не лише носієм травми, а суб'єктом змін. У цьому контексті творчість постає джерелом відновлення життєвої енергії та внутрішньої опори.

По-четверте, міжособистісний вимір символічної взаємодії розгортається в терапевтичному просторі довіри та прийняття. Спільне звернення до образу послаблює відчуття ізольованості, характерне для травматичних переживань, і підтримує досвід безпечного контакту з Іншим.

Особливої ваги символізація набуває у дорослому віці, коли пережитий досвід співвідноситься з відповідальністю за власне життя, сімейними ролями та системою соціальних зв'язків. Осмислення травми в цьому контексті виходить за межі суто терапевтичного завдання і стає умовою подальшого особистісного розвитку. Через символічне опрацювання людина отримує змогу побачити власну життєву історію як цілісний шлях, у якому навіть болісні події здатні набути індивідуального смислу.

Не менш важливою передумовою результативної символічної роботи виступає безпечність психологічного простору. Делікатність взаємодії, уважність до внутрішнього ритму клієнта, повага до його особистісних меж створюють умови для поступового відкриття травматичного досвіду без ризику повторної травматизації. Подібна логіка роботи відповідає сучасному гуманістичному розумінню психологічної допомоги, у центрі якого перебуває безумовна цінність людської гідності.

У ширшому соціальному вимірі символізація набуває значення способу колективного осмислення травматичних подій. Спільні образи, культурні знаки та творчі практики створюють простір, у якому спільнота може проживати складний досвід, підтримувати відчуття єдності та зберігати надію на майбутнє. У періоди суспільних потрясінь подібні процеси стають особливо важливими, оскільки сприяють відновленню психологічної стійкості не лише окремої людини, але й групи загалом.

Більш глибоке розуміння ролі символізації у роботі з травматичними переживаннями дорослої людини передбачає звернення до внутрішньої динаміки переживання, що розгортається між емоційною пам'яттю події та її поступовим смисловим осмисленням. Травматичний досвід часто зберігається у фрагментованому вигляді й виявляється через нав'язливі образи, тілесне напруження, труднощі вербалізації почуттів. К. Волков зазначає, що інтеграція такого досвіду стає можливою лише за умови набуття ним нової внутрішньої структури та включення у систему життєвих значень особистості (Волков, 2023). Саме символічне опрацювання створює підґрунтя для переходу від розірваності переживання до його цілісного прийняття.

У психотерапевтичній взаємодії символ виконує роль посередника між безпосереднім переживанням і свідомим осмисленням. Він не відтворює травматичну подію буквально, проте надає їй форму, придатну для безпечного споглядання. Завдяки цьому зменшується інтенсивність афективного напруження, відкривається можливість внутрішнього діалогу та поступового прийняття пережитого. Такий процес відображає здатність психіки до самовідновлення, що реалізується через образність, творчість і метафоричне мислення.

Важливе місце у символічному опрацюванні травми посідає уява як простір внутрішньої свободи. Коли реальні обставини пов'язані з відчуттям безсилля або втрати контролю, символічний образ повертає людині можливість діяти у внутрішньому вимірі досвіду. Зміна образу, його доповнення чи трансформація дають змогу переживати альтернативні смислові сценарії, що поступово позначається і на самосприйнятті. У цьому виявляється терапевтичний потенціал символізації як делікатного способу відновлення суб'єктності.

У практиці психологічної допомоги символізація найбільш повно реалізується в арттерапевтичному підході, де образ стає центральним засобом вираження внутрішнього досвіду. О. Блінов підкреслює, що застосування метафоричних асоціативних карт у реабілітаційній роботі сприяє актуалізації переживань, формує атмосферу довіри та допомагає людині знайти слова для опису власного стану (Блінов, 2015). Важливо, що така форма взаємодії не передбачає прямого відтворення травматичної події, що істотно знижує ризик повторної травматизації та робить процес психологічної допомоги більш безпечним.

М. Марценюк розглядає метафоричні карти як універсальний інструмент психологічної практики, здатний поєднувати діагностичні, терапевтичні та розвивальні можливості (Марценюк, 2020). Через роботу з образами активізуються асоціативні зв'язки, поглиблюється саморефлексія, формується нове бачення життєвої ситуації. Символічний образ у цьому процесі виконує функцію контейнера для складних почуттів, дозволяючи утримувати їх у межах безпечного переживання.

Арттерапевтична взаємодія має низку психологічних ефектів, значущих для подолання травматичних переживань:

- зниження рівня внутрішньої тривоги та напруження;
- формування досвіду безпечного самовираження;
- відновлення почуття контролю над власним життям;
- посилення здатності до саморозуміння;

- актуалізація внутрішніх ресурсів і життєстійкості.

Ці ефекти свідчать про те, що символічна творчість виконує не лише допоміжну, а глибинну відновлювальну функцію у психічному житті дорослої людини.

Важливим результатом символічного опрацювання пережитого постає формування нового смислового горизонту досвіду. Травматична подія нерідко порушує відчуття впорядкованості світу, ставить під сумнів уявлення про безпеку, справедливість і передбачуваність майбутнього. Звернення до символічних форм переживання відкриває можливість поступового переосмислення події, надання їй індивідуального значення та включення пережитого у ширший контекст життєвого шляху.

Процес смислотворення не передбачає заперечення втрати або знецінення болю. Йдеться про внутрішню роботу, в якій травматичний досвід перестає залишатися виключно джерелом страждання й поступово набуває місця в особистісному становленні. Саме така трансформація створює передумови посттравматичного зростання, коли пережита криза відкриває нові можливості для саморозуміння та ціннісного вибору.

Здатність до символічного осмислення безпосередньо пов’язана з психологічною життєстійкістю особистості. Надання переживанням образної форми допомагає зберігати внутрішню дистанцію щодо події, що зменшує її руйнівний вплив. У цьому контексті символ може виконувати роль внутрішньої опори, яка підтримує здатність витримувати невизначеність і зберігати надію навіть у складних обставинах.

У дорослому віці життєстійкість виявляється через відповідальне ставлення до власного досвіду, готовність робити вибір і прагнення зберігати смисл попри пережиті втрати. Символічна творчість підтримує ці процеси, поєднуючи минуле, теперішнє і майбутнє в узгоджену внутрішню історію, що сприяє відновленню цілісності самосприйняття.

Психологічний потенціал символізації не обмежується межами індивідуальної терапевтичної взаємодії. У ширшому культурному просторі спільні символи, мистецькі образи та наративні форми переживання стають засобом осмислення колективних травм, підтримують солідарність і формують відчуття належності до спільноти. В умовах історичних випробувань саме символічні практики допомагають зберігати гуманістичні орієнтири та підтримувати віру в майбутнє.

Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати символізацію як один із ключових психологічних механізмів подолання травматичних переживань дорослої людини. Її потенціал проявляється у здатності:

- забезпечувати безпечне проживання складного емоційного досвіду;
- сприяти смисловій інтеграції травматичних подій;
- активізувати внутрішні ресурси особистості;
- підтримувати процес посттравматичного зростання;
- зміцнювати психологічну життєстійкість.

Наукові підходи підтверджують значущість символічних форм роботи в сучасній психологічній практиці. Символізація відкриває гуманістичну перспективу психологічної допомоги, у якій людина постає не лише носієм травми, а суб'єктом власного відновлення та розвитку.

Список літератури:

БЛІНОВ, О. А. (2015). Поняття метафоричних асоціативних карт та їх використання в психологічній реабілітації. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, 14.

ВОЛКОВ, К. (2023). Травматичний досвід: історична експлікація вивчення в психології. *Психологічні перспективи*, 41, 55-73. https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-41-vol.

МАРЦЕНЮК, М. О. (2020). Метафоричні асоціативні карти як універсальний інструмент у роботі психолога. *Science and Education in the Modern World: Challenges of the XXI Century*, 55-59. http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7511/1/.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИНИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДО МИРНОГО ЖИТТЯ

Вероніка Баукова
Фабрика, Великобританія
Миколаїв, Україна

Адаптація родин учасників бойових дій до мирного життя після повернення з фронту є складним багатовимірним процесом, що охоплює емоційний, соціальний та поведінковий аспекти життя родини. Психологічний супровід у цьому контексті вступає ключовим механізмом стабілізації емоційного стану, відновлення довірливих міжособистісних взаємин та формування адаптивних стратегій подолання стресових факторів, пов'язаних із пережитими бойовими діями (Кокун та ін., 2019; Максименко, 2018; Савчин, 2020).

Повернення військовослужбовця після тривалого періоду служби супроводжується адаптаційними викликами не лише для самого бійця, а й для його родини. Невизначеність ролей, зміни поведінки батька чи матері та нові очікування у родині, можуть породжувати напругу і конфлікти. Часто спостерігаються емоційні труднощі у вигляді підвищенної тривожності, порушень сну, дратівливості та емоційної закритості, що ускладнює процес переходу від військового до цивільного способу життя (Кокун та ін., 2019; Савчин, 2020). Діти військовослужбовців особливо потребують спеціального підходу, щоб відновити відчуття безпеки та стабільності, сформувати емоційно здорові моделі поведінки та адаптуватися до змін у сімейних стосунках (Максименко, 2018; Нянько, & Нянько, 2024).

Психологічний супровід родин учасників бойових дій включає:

Зниження рівня стресу та тривожності. Психологи та соціальні працівники допомагають членам родини зрозуміти та усвідомити власні емоції, навчитися регулювати напруженність та страхи (Максименко, 2018; Савчин, 2020). Це має наступний термін: *Психоедукція* (проведення інформаційно-просвітницької роботи з пояснення і донесення до людей необхідної інформації про психічне здоров'я психологічні проблеми та травми і їх наслідки для особистості (*Електронний багатомовний термінологічний словник*, н.д.). Дозволяє членам родин зрозуміти

характер стресових реакцій, механізми психологічної адаптації та доступні методи самодопомоги. Це сприяє формуванню усвідомленного ставлення до власних емоцій та зменшує рівень тривожності (Максименко, 2018).

Відновлення ефективних сімейних взаємин. Повернення батька чи обох батьків вимагає відновлення довіри, комунікації та ролей у сім'ї, що може включати сімейне консультування (спрямоване на відновлення довірливого діалогу, розвиток конструктивних стратегій вирішення конфліктів та налагодження здорового емоційного клімату в родині. У таких консультаціях приділяється увага взаєморозумінню ролей, очікувань та потреб кожного члена родини, що сприяє гармонізації сімейних взаємин після повернення батька чи матері (Кокун та ін., 2019; Савчин, 2020). Також може включати Індивідуальне консультування, що дає змогу кожному члену родини опрацювати власні переживання, уникнути хронічного стресу та розвинути навички ефективної регуляції емоцій, медитації.

Психологічна підтримка дітей. Діти потребують допомоги у формуванні відчуття безпеки, адаптації до змін у родині, та навичок емоційної регуляції (Нянько, & Нянько, 2024). Це включає спеціальні психокорекційні вправи, арт-терапевтичні ігри, які допомагають створити безпечний простір для вираження емоцій та адаптації до змін у сім'ї (Савчин, 2020; Нянько, & Нянько, 2024).

Соціальна інтеграція родини. Повернення до мирного життя часто супроводжується потребою адаптуватися до змін у соціальному середовищі, школі чи громаді. Також пошук зайнятості, Психологічний супровід включає консультації та групові зустрічі для подолання ізоляції (Кокун та ін., 2019; Нянько, & Нянько, 2024).

Групові форми підтримки, такя як терапевтичні групи для родин, надають можливість обмінюватись досвідом і взаємопідтримкою. Це знижує відчуття ізоляції, допомагає розвивати навички адаптації та посилює психосоціальну стійкість родини (Нянько, & Нянько, 2024).

Нижче наведу деякі з основних ресурсів підтримки для сімей військовослужбовців:

• Служба психосоціальної підтримки: Громадська організація *"Громадський рух "Жіноча сила України"* пропонує безкоштовну психологічну допомогу для військовослужбовців та їхніх сімей. Спеціалісти надають підтримку через телефонні дзвінки, а також організовують групи підтримки для дружин, матерів та дітей військовослужбовців (Щодня з 10:00 до 20:00. Телефон: 0800332720, Телеграм +380671303273).

• *Veteran Hub* **(**https://veteranhub.com.ua/services/bezoplatni-grupy-pidtrymky/) Групи підтримки для сімей загиблих, поранених, полонених і зниклих безвісти Захисників і Захисниць з психологічною та соціальною підтримкою.

• *Виїзні мобільні групи,* які реалізовує *ГО «Простір Можливостей»* за підтримки Програми реінтеграції ветеранів IREX. Команди складаються з юристів, психологів і кейс-менеджерів, які приїжджають у селища й села, надаючи консультації щодо пільг, документів, соціальної та психологічної підтримки. Контакти по областях тут: https://www.facebook.com/share/p/1AwX7Q8QCW/ і тут: https://pm.in.ua/news/3-mobilnyh-grupy-de-zapratsyuyut-fahivtsi-u-viddalenyh-gromadah?utm_source=chatgpt.com**.**

• *Український ветеранський фонд* https://veteranfund.com.ua/projects/hot_line/hrupy-pidtrymky/.

• *«Варто жити»* https://vartozhyty.com.ua/projects/grupy-pidtrymky-viiskovosluzhbovtsiv-ta-yikhnikh-blyzkykh.

• *Project HOPE* https://linktr.ee/projecthopeukraine?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaTKLrV2isLbyDmjM_GtxJksHgD1t5pwuZIuF41fRcv7Ua1S_RiuiU8RNM_aem_WuMOU8r8clYI2Ey1U6EDaw.

Групи психологічної підтримки ветеранів, ветеранок і їхніх родин.

• *Лінія запобігання самогубствам і підтримки психічного здоров'я Lifeline Ukraine* https://lifelineukraine.com/, *7333 (цілодобово)* Спочатку створена для допомоги ветеранам, ветеранкам і їхнім родинам, гаряча лінія тепер обслуговує всіх людей з України, які відчувають суїцидальні думки або емоційні кризи.

Канали психологічної підтримки дітей і підлітків:

• *«Ла Страда – Україна»* https://www.instagram.com/childhotline_ua/, *116 111* або *0 800 500 225*. Національна гаряча лінія для дітей і молоді. Можна отримати психологічну, правничу й інформаційну консультацію. Тематика запитів різнопланова – головне, аби питання стосувалося безпосередньо дітей.

• *«ПОРУЧ»* https://poruch.me/teenagers. Спільний проєкт МОН України, ЮНІСЕФ, Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії та ГО «ВГЦ "Волонтер"». У межах проєкту є онлайн терапевтичні групи підтримки для підлітків. Тут можна поділитися переживаннями та знайти способи, як підтримувати себе й близьких.

• *«Не дрібниці»* https://www.notrivia.com.ua/. Безпечний підлітковий простір, який надає безоплатні консультації онлайн в боті *(але консультують психологи, а не автоматизовані механізми).* Тут можна вибрати тему, яка найбільше турбує, – від труднощів у спілкуванні до переживання втрати близької людини.

Список літератури:

Електронний багатомовний термінологічний словник (н.д.). Розділ “Ментальне здоров’я”.

КОКУН, О. М., АГАЄВ, Н. А., ПІШКО, І. О. (2019). Психолгічна допомога військовослужбовцям та їхнім сім’ям. Київ: НДЦ ГП ЗСУ.

МАКСИМЕНКО, С. Д. (2018). Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури.

НЯНЬКО, Л. Ю., & НЯНЬКО, В. В. (2024). Психологічна підтримка в умовах війни. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, 2024. Номер 1.

САВЧИН, М. В. (2020). Вікова психологія. Київ: Академвидав.

МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У ЖІНОК З РІЗНИМ РІВНЕМ СТРЕСУ

Тетяна Бублій

Чорноморський національний університет

імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

Актуальність дослідження механізмів психологічного захисту у жінок зумовлена значущим посиленням стресових навантажень в умовах сучасних соціальних трансформацій та воєнного стану в Україні. Жінки, які нерідко поєднують професійні обов’язки з роллю домогосподарки та матері, схильні переживати стрес інтенсивніше та хронічніше, що робить розуміння специфіки їх психологічного захисту ключовим для розробки ефективних методів допомоги (Безноско, & Шевченко, 2023, с. 3). *Метою*

роботи було виявлення особливостей використання механізмів психологічного захисту (МПЗ) у жінок залежно від рівня сприйнятого стресу.

Сучасна психологія розглядає стрес як динамічний, багаторівневий процес взаємодії особистості та середовища, де ключову роль відіграє суб'єктивна когнітивна оцінка події як загрози, виклику або втрати (Р. Лазарус) (Василенко, 2021, с. 46). Розрізняють різні види стресу за тривалістю та інтенсивністю: гострий, хронічний та травматичний. Для сучасного українського контексту, зумовленого війною та соціальною нестабільністю, найбільш релевантними та психологічно деструктивними є саме хронічний та травматичний стрес, які вимагають інтенсивного залучення захисних механізмів (Безноско, & Шевченко, 2023, с. 48).

Гендерні особливості переживання стресу є результатом складної взаємодії біологічних, психологічних та соціокультурних чинників. Жінки систематично стикаються з феноменом «подвійного навантаження» (поєднання професійної діяльності та неоплачуваної домашньої праці), більшою вразливістю до міжособистісних конфліктів та специфічних соціальних загроз, що формує стійкий фон хронічного напруження (Дембицька, & Петренко, 2022, с. 30). З нейробіологічної точки зору, реакція на стрес у жінок частіше реалізується через стратегію «догляду та дружби» (tend-and-befriend), спрямовану на згуртування соціального кола та пошук підтримки, на відміну від класичної реакції «бій або втеча» (Василенко, 2021, с. 15).

У відповідь на стрес психіка активізує механізми психологічного захисту (МПЗ) – переважно неусвідомлені стратегії, спрямовані на зменшення тривоги, внутрішнього конфлікту та збереження цілісності «Я». Вони класифікуються за рівнем зрілості та адаптивності на:

- примітивні (незрілі): заперечення, проекція, регресія (спотворюють реальність, характерні для гострого стресу);
- невротичні: раціоналізація, витіснення, зміщення (частково відходять від реальності);
- зрілі (адаптивні): сублімація, альтруїзм, антиципація (інтегрують досвід без грубого спотворення реальності) (Di Giuseppe, & Perry, 2021, p. 4).

Хоча МПЗ та усвідомлені копінг-стратегії тісно пов'язані в єдиній системі адаптації, вони не є тотожними. МПЗ – це швидкі, несвідомі автоматизми для захисту від емоційного перевантаження, тоді як копінг-стратегії (наприклад, планування або пошук соціальної підтримки) є усвідомленими зусиллями з управління стресовою ситуацією або її наслідками (Spinhoven et al., p. 64). Згідно з когнітивно-трансакційною

моделлю Лазаруса-Фолкман, ефективність подолання залежить від процесу первинної та вторинної оцінки стресової події та наявних ресурсів особистості (Василенко, 2021, с. 46). Для жінок, через особливості соціалізації, характерна схильність до частішого використання емоційно-орієнтованих копінг-стратегій та стратегій, спрямованих на пошук соціальної підтримки (Дембицька, & Петренко, 2022, с. 111).

Для перевірки гіпотези було проведено емпіричне дослідження за участю 68 жінок віком 25-50 років (середній вік – 36,7 років). Усі учасниці є жительками України, мають вищу або незакінчену вищу освіту. За професійним статусом вибірка була диференційована: 45% становили фахівці (педагоги, лікарі, офісні співробітниці), 30% – представниці допоміжних професій (соціальні працівниці, психологи), 25% – матері, які перебувають у декретній відпустці або працюють на фрілансі. Такий склад вибірки дозволив врахувати різні соціальні контексти та ролі, що виконують сучасні українські жінки, і тим самим підвищити зовнішню валідність результатів.

Для комплексної оцінки основних змінних дослідження – рівня стресу, несвідомих механізмів захисту та свідомих стратегій подолання – було застосовано три валідні та надійні психодіагностичні методики, апробовані в українському контексті.

1. Шкала сприйняття стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10) у адаптації В. М. Ясникової та Н. Е. Водоп'янової. Ця методика є «золотим стандартом» для оцінки суб'єктивного рівня стресу, тобто того, наскільки життєві ситуації сприймаються індивідом як неконтрольовані, непереборні та перевантажуючі. Вона слугувала базовим критерієм для поділу вибірки на групи (Безносько, & Шевченко, 2023, с. 49).

2. Методика «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI) Р. Плутчика в адаптації Л. І. Вассермана та ін. Вона призначена для діагностики вісми основних механізмів психологічного захисту: заперечення, пригнічення (витіснення), регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація (раціоналізація) та реактивне утворення, що дозволяє побудувати індивідуальний профіль переважних несвідомих захисних операцій.

3. Копінг-тест Р. Лазаруса (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) у адаптації Т. Л. Крюкової. Опитувальник спрямований на виявлення усвідомлених стратегій подолання стресу (копінгів), таких як конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки тощо. Його використання дозволило отримати більш повну картину адаптаційного потенціалу особистості, доповнивши дані про несвідомі захисти (Дембицька, & Петренко, 2022, с. 68).

Математико-статистична обробка даних проводилася з використанням програмного забезпечення IBM SPSS Statistics 23.0. Застосовувалися методи дескриптивної статистики, кореляційний аналіз (Пірсон, Спірмен), а також порівняльний аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок та U-критерію Манна-Уїтні для порівняння показників між групами. Рівень статистичної значущості встановлено на рівні $p \leq 0.05$.

Результати первинної діагностики рівня стресу представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1. Розподіл учасниць дослідження за рівнями сприйняття стресу (n = 68)

Рівень стресу	Кількість осіб (n)	Відсоток, %
Низький (0-13 балів)	15	22,1
Помірний (14-26 балів)	34	50,0
Високий (27-40 балів)	19	27,9
Разом	68	100

Як видно з Табл. 1, переважна більшість вибірки (77,9%) переживала помірний або високий рівень стресу, що підтверджує актуальність проблеми та відповідає загальній тенденції посилення психологічного навантаження на жінок в сучасних умовах.

Отримані результати підтвердили основну гіпотезу, виявивши чіткий зв'язок між інтенсивністю стресу та профілем психологічного захисту. Зокрема, аналіз за методикою LSI виявив системну динаміку використання механізмів захисту залежно від рівня стресу (Табл. 2).

Таблиця 2. Середні значення (M) показників механізмів психологічного захисту в групах з різним рівнем стресу

Механізм захисту	Група Н (n = 15) M	Група П (n = 34) M	Група В (n = 19) M
Заперечення	2,7	5,8	9,8
Пригнічення	3,7	6,1	9,2
Регресія	2,0	4,9	8,8
Компенсація	10,0	6,5	2,2
Проекція	2,0	4,8	9,0
Заміщення	4,6	7,4	10,5
Інтелектуалізація	8,9	5,9	2,4
Реактивне утворення	3,7	6,6	9,5

Примітка: група Н – низький стрес, група П – помірний стрес, група В – високий стрес; виділено зрілі механізми.

Як показують дані Таблиці 2, група з низьким рівнем стресу характеризується адаптивним профілем з домінуванням зрілих МПЗ, таких як компенсація (M = 10,0) та інтелектуалізація (M = 8,9). На противагу цьому, група з високим рівнем стресу

продемонструвала дезадаптивний профіль із домінуванням примітивних МПЗ, таких як заперечення (M = 9,8), проекція (M = 9,0) та регресія (M = 8,8).

Ця тенденція підтверджується аналізом копінг-стратегій (WCQ): жінки з високим стресом частіше використовували неефективні стратегії уникнення (M = 17,1) та конфронтації (M = 17,9), тоді як жінки з низьким стресом вдавалися до активних стратегій планування (M = 20,7) та пошуку соціальної підтримки (M = 18,9) (Ковальчук, 2023, с. 226). Група з помірним стресом зайняла проміжне положення, проте з тенденцією до зростання використання невротичних МПЗ та неефективних стратегій подолання порівняно з групою низького стресу.

Статистичний аналіз підтвердив значущість цих відмінностей ($p \leq 0.05$). Кореляційний аналіз виявив прямі зв'язки між рівнем стресу та інтенсивністю примітивних МПЗ, а також обернені зв'язки з використанням зрілих МПЗ та адаптивних копінг-стратегій. Це свідчить про те, що зростання рівня стресу корелює з посиленням дезадаптивних, примітивних форм захисту та послабленням зрілих, що є ознакою регресу психічних функцій у умовах високого навантаження.

Список літератури:

БЕЗНОСКО, В. О., & ШЕВЧЕНКО, О. В. (2023). Особливості психологічного захисту у жінок, які пережили втрату працівки під час війни. *Український психологічний журнал*. 2023. № 1 (15). С. 45-58.

ВАСИЛЕНКО, І. В. (2021). Вплив хронічного стресу на вибір механізмів психологічного захисту у жінок середнього віку. *Проблеми сучасної психології*. 2021. Вип. 52. С. 60-78.

ДЕМБИЦЬКА, Л. М., & ПЕТРЕНКО, В. В. (2022). Механізми психологічного захисту в умовах адаптації до нових соціальних реалій (на прикладі внутрішньо переміщених осіб). *Соціальна психологія*. 2022. № 3 (59). С. 27-39.

КОВАЛЬЧУК, О. С. (2023). Психологічні захисти та самоповага у студенток в умовах екзаменаційного стресу. *Молодий вчений*. 2023. № 1 (121). С. 223-227.

DI GIUSEPPE, M., PERRY, J. C. (2021). The hierarchy of defense mechanisms: Assessing defensive functioning with the Defense Mechanisms Rating Scales Q-sort. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 718440.

SPINHOVEN, P., VAN HEMERT, A. M., & PENNINX, B. W. (2020). Experiential avoidance and defense mechanisms in relation to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*. 2020. Vol. 34 (Suppl). P. 63-78.

ПРОФІЛАКТИКА ПІДЛІТКІВ З АДИКТИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Олена Бурцева, Ольга Маслова
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Підлітковий період є етапом інтенсивних змін і становлення особистості, що охоплює фізичний, психологічний та емоційний розвиток. У цей час підлітки активно шукають нові форми поведінки й життєвий досвід, прагнучи самоствердження, формування власної ідентичності та незалежності. Значна частина таких пошуків має конструктивний і позитивний характер, однак у деяких випадках вони можуть набувати деструктивних форм, зокрема проявлятися в адиктивній поведінці, яка здатна мати тривалі негативні наслідки.

Поняття «адикція» походить від англійського слова *addiction*, що означає згубну звичку, схильність або залежність, і в українській науковій практиці використовується поряд із терміном «залежність». Наприкінці XX століття у вітчизняній психологічній та педагогічній літературі закріпився термін «адиктивна поведінка», яким спочатку позначали зловживання алкоголем, тютюном та іншими речовинами до моменту формування стійкої залежності. З часом це поняття зазнало уточнення й розширення та стало розглядатися як різновид саморуйнівної поведінки. Залежність є складним феноменом, що поєднує фізичну й психологічну прив’язаність до певної речовини або поведінкового патерну (Бойчук, 2016). Хоча вона може виникати у людей будь-якого віку, підлітки становлять особливо вразливу групу через глибокі внутрішні трансформації та соціальний тиск, притаманні цьому періоду життя. У межах наукового аналізу розглядаються фактори ризику та різновиди адиктивної поведінки підлітків, зокрема генетичні, соціальні та психологічні чинники, що сприяють її формуванню. До найбільш поширених форм адиктивної поведінки серед підлітків належать уживання психоактивних речовин, ігрова та інтернет-залежність, розлади харчової поведінки, а також самоушкоджувальна поведінка.

Аналіз наукових джерел свідчить про існування значної кількості теоретичних підходів до пояснення виникнення та розвитку залежності. У дослідженнях,

присвячених проблемі зловживання речовинами, що змінюють психофізіологічний стан особистості, використовуються різні терміни, які відображають сутність і причини цього явища, зокрема: «наркотизм», «наркогенні звички», «зловживання наркогенними речовинами», «адиктивна поведінка» та інші. Більшість учених дотримуються позиції, що адиктивна поведінка має багатофакторну природу. На сучасному етапі розвитку науки виокремлюють кілька груп чинників, які у взаємодії зумовлюють її виникнення. Жоден із них окремо не є вирішальним, проте їх сукупний вплив значно підвищує ризик формування адикцій (Бордюженко, 2013). До таких факторів належать соціальні (негативні соціально-економічні та політичні умови), індивідуально-психологічні (особливості когнітивної та емоційно-вольової сфер), а також індивідуально-біологічні чинники, пов'язані зі спадковістю, соматичними захворюваннями, нейроінфекціями та органічними ураженнями головного мозку.

Профілактика як наукове поняття трактується як система запобіжних заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я, а також попередження розвитку небажаних форм поведінки. У міждисциплінарному розумінні вона охоплює медичний, психологічний, педагогічний і соціально-педагогічний аспекти. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає основною метою профілактики усунення причин виникнення адиктивних проявів і створення умов для підвищення стійкості особистості до негативних впливів середовища.

Соціальна профілактика розглядається як цілеспрямований і планомірний процес, орієнтований не лише на попередження виникнення адиктивної поведінки, а й на мінімізацію її наслідків. Її результатом є створення умов для повноцінного розвитку особистості та стабільного функціонування суспільства. Основна увага при цьому приділяється особам групи ризику, а також суб'єктам соціально-педагогічної діяльності, які залучені до подолання проблеми залежності. Залежно від рівня впливу виділяють первинну, вторинну та третинну профілактику. Провідне місце в діяльності соціальних педагогів належить первинній (соціально-педагогічній) профілактиці, спрямованій на запобігання виникненню адиктивної поведінки серед підлітків і молоді. Вона передбачає надання достовірної, науково обґрунтованої інформації про форми адикції, їх наслідки, шляхи попередження та альтернативні способи подолання життєвих труднощів, при цьому інформація має подаватися обережно й дозовано (Клочко, 2013). Вторинна профілактика спрямована на раннє виявлення ознак адиктивної поведінки та запобігання її подальшому розвитку, а також на недопущення рецидивів. Вона має масовий характер, але водночас передбачає індивідуальний підхід

до кожної особистості. Третинна профілактика включає комплекс заходів, спрямованих на соціальну та особистісну реабілітацію, відновлення соціального статусу та повернення особи до активного життя в суспільстві.

Таким чином, ефективна профілактика адиктивної поведінки в підлітковому середовищі передбачає формування адекватних уявлень про залежність, нейтралізацію негативних соціальних і сімейних чинників, розвиток життєвих навичок, критичного мислення, активної життєвої позиції, а також створення умов для здорового способу життя й доступу до необхідних соціальних послуг. Узагальнюючи, можна стверджувати, що соціальна профілактика сприяє гармонійному розвитку підлітка та задоволенню його потреб без звернення до деструктивних форм поведінки.

Список літератури:

БОЙЧУК, Н. В. (2016). Схильність до адиктивної поведінки у підлітків залежно від особливостей системи ціннісних орієнтацій. *Молодий вчений, 7* (34), 362-368.

БОРДЮЖЕНКО, Т. А. (2013). *Адиктивна поведінка підлітків як педагогічна проблема*. www.nbuv.gov.ua (дата звернення: 6. 02. 26).

КЛОЧКО, О. О. (2013). *Профілактика адиктивної поведінки дітей та молоді у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів*: монографія. ФОП Наталуха А. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Ольга Гудима
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

Розлади харчової поведінки (РХП) як складні, психічні розлади поєднують психологічні та соматичні прояви і часто мають тяжкі наслідки для здоров’я. РХП

належать до найбільш небезпечних психічних хвороб – показники смертності для нервової анорексії є серед найвищих і поступаються лише смертності від опіоїдної залежності. Причини розвитку РХП носять мультифакторний характер: їх виникнення залежить від комплексу біологічних, генетичних, психологічних і соціокультурних чинників. В останні роки дослідники доклали багато зусиль для визначення ключових чинників ризику та вразливостей, аби краще розуміти етіологію цих розладів і розробляти ефективні програми профілактики та втручання. У цьому контексті особливу увагу привертають психологічні особливості осіб із РХП – риси особистості, внутрішні конфлікти та когнітивно-емоційні фактори, що не лише сприяють розвитку розладів харчової поведінки, але й підтримують їх перебіг (Абсалямова, 2018; Barakat, 2023, Nishimura, 2008).

Сучасні дослідження підтверджують значну роль біологічної вразливості у розвитку РХП. Зокрема, спадковість і генетичні фактори суттєво підвищують ризик: за даними сімейних і близнюкових досліджень, наявність родича з анорексією чи булімією збільшує імовірність розвитку такого ж розладу в кілька разів. Метаболічні й нейробіологічні особливості також можуть мати значення: прикладом, виявлено зв’язок нервової анорексії з генами, що впливають на регуляцію апетиту і обміну речовин. Гормональні зміни підліткового віку (зокрема, ранній початок пубертату у дівчат) асоціюються з вищим ризиком розвитку розладів харчової поведінки, оскільки швидкі зміни тіла можуть провокувати невдоволення власною зовнішністю. Окрім генів, увагу дослідників привертають й інші біологічні фактори – наприклад, дисбаланс кишкової мікробіоти та імунні реакції, що можуть впливати на апетит і вагу. Певні риси особистості та психічні стани підвищують схильність до РХП. Часто ще перед початком розладу у таких людей спостерігаються риси тривожності, перфекціонізму, обсесивно-компульсивні тенденції або імпульсивність. Наприклад, схильність до надмірної самокритичності і прагнення досконалості (перфекціонізм) є предикторами нервової анорексії та булімії, тоді як імпульсивний темперамент часто передує розвитку булімічних симптомів або компульсивного переїдання. Низька самооцінка та відчуття невдоволення собою теж відіграють роль у формуванні РХП – ці фактори штовхають людину до екстремального контролю ваги як способу підвищити впевненість у собі. Значущим ризиковим чинником є психотравматичний досвід у минулому: численні дослідження показують сильний зв’язок між пережитим насильством, травмою чи нехтуванням у дитинстві і подальшим розвитком анорексії, булімії або переїдання. Коморбідні психічні розлади – депресія, тривожні розлади, посттравматичний

стресовий розлад – теж часто передують або супроводжують РХП, посилюючи тяжкість перебігу хвороби (Купко, 2025; Barakat, 2023; Hambleton, 2022).

Особистісні особливості осіб із РХП включають насамперед низьку самооцінку, перфекціонізм і потребу в контролі. Для багатьох людей, які страждають на розлади харчової поведінки, характерні певні особистісні риси та моделі переживань. По-перше, у них часто занижена самооцінка та почуття власної недосконалості. Багато пацієнтів з РХП оцінюють себе переважно крізь призму ваги й зовнішності; невдоволення собою спонукає їх до крайнього контролю над харчування й тілом як до способу досягти впевненості. По-друге, серед таких осіб дуже поширений перфекціонізм – прагнення відповідати високим стандартам у всьому, часто ціною власного благополуччя. Зокрема, надперфекціонізм є ключовим психологічним механізмом, що підтримують всі типи РХП. Пацієнти з анорексією нерідко демонструють ригідність мислення, педантичність, схильність до нав'язливих дій і правил, тоді як для хворих на булімію може бути властива дихотомія мислення («все або нічого») щодо дієти та епізодичні імпульсивні зриви. Потреба в контролі є центральним психологічним мотивом при анорексії: відчуття влади над своїм тілом і голодом дає хворим ілюзію автономії та порядку в житті, компенсуючи емоційну нестабільність або безсилля в інших сферах. Таким чином, анорексія часто стає способом реалізувати бажання досконалості й дисципліни; пацієнти нерідко гордяться своєю здатністю жорстко обмежувати харчування і не визнають проблему. Для булімії й компульсивного переїдання контроль також значущий, але проявляється двома крайнощами – епізодами суворого самоконтролю (дієти, голодування) з подальшою втратою контролю під час переїдання. Циклічні коливання між стримуванням і імпульсивним "зривом" у булімії відображають внутрішній конфлікт між прагненням до контролю і моментами емоційного перенапруження, коли контроль втрачається (Купко, 2025; Nishimura, 2008).

Окрім питань контролю та самооцінки, у багатьох пацієнтів із РХП спостерігаються глибинні труднощі особистісного розвитку – зокрема, проблеми формування ідентичності та рольові конфлікти. Розлади харчової поведінки зазвичай починаються у підлітковому або юнацькому віці, коли людина вирішує завдання самовизначення та переходу до дорослого життя. Встановлено, що дівчата-підлітки з невизначеним почуттям себе, розмитими життєвими цілями та плутаниною в цінностях більш уразливі до розвитку РХП. Самі пацієнти з розладами харчування демонструють виражені ознаки порушення формування ідентичності порівняно зі здоровими однолітками. У них спостерігається т.зв. негативна ідентичність – коли власне «Я»

невизначене і звужене до однієї сфери (наприклад, до образу «худої людини», «спортивної фітнес-діви» тощо). Транспсихопатологічна теорія РХП прямо вказує на «порушення ідентичності» як одне з центральних явищ: хворі схильні будувати самооцінку виключно навколо контролю ваги і тіла, через що їхнє самовизначення стає дуже обмеженим (Абсалямова, 2018).

Розлади харчової поведінки виникають під впливом багатьох переплетених факторів, але в їх основі завжди лежать характерні психологічні особливості особистості. Біологічна вразливість та культурний тиск створюють фон, на якому психологічний профіль – риси характеру, спосіб мислення і самосприйняття – визначає, чи реалізується ця вразливість у формі розладу. Особи з РХП часто вирізняються перфекціонізмом, глибокими сумнівами у власній цінності, прагненням до контролю і труднощами у вираженні емоцій. Їхній шлях до хвороби пролягає через внутрішні конфлікти ідентичності та ролей: страх дорослішання, невдоволення собою, нездатність прийняти своє тіло. Різні типи РХП – анорексія, булімія, компульсивне переїдання – мають спільне психологічне підґрунтя, але проявляються у різних поведінкових паттернах відповідно до того, які риси домінують (нав'язливий контроль чи імпульсивність, відстороненість чи емоційна лабільність тощо). Розуміння цих психологічних особливостей є надзвичайно важливим для клінічної практики. Воно допомагає будувати терапевтичний контакт з пацієнтом, підбирати адекватні методи лікування (наприклад, робота з самооцінкою, навчання навичок регуляції емоцій, сімейна терапія) та запобігати рецидивам. Сучасні підходи до лікування РХП – від когнітивно-поведінкової терапії до психодинамічної та сімейної – сходяться на тому, що успіх можливий лише за умови врахування особистості хворого у всій її складності. Подальші наукові дослідження, що інтегрують різні теорії, обіцяють удосконалити профілактику і терапію цих розладів, підвищуючи шанси хворих на повноцінне відновлення здоров'я і особистісного зростання (Купко, 2025; Barakat, 2023).

Список літератури:

АБСАЛЯМОВА, Л. (2018). Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології,* 41. https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/158887.

КУПКО, Н. (2025). Розлади харчової поведінки: Серйозність проблеми та сучасні підходи до її вирішення. *NeuroNEWS, 4* (159), 15-22.

https://neuronews.com.ua/ua/archive/2025/4(159)/pages-15-22/rozladi-harchovoyi-povedinki-seryoznist-problemi-ta-suchasni-pidhodi-do-yiyi-virishennya.

BARAKAT, S. (2023). Risk factors for eating disorders. *Journal of Eating Disorders*. https://link.springer.com/article/10.1186/s40337-022-00717-4.

HAMBLETON, A. (2022). Psychiatric and medical comorbidities of eating disorders. *Journal of Eating Disorders*. https://link.springer.com/article/10.1186/s40337-022-00654-2.

NISHIMURA, H. (2008). *Psychological and weight-related characteristics of patients with anorexia nervosa – restricting type who later develop bulimia nervosa*. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2275291/.

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК – КЛЮЧОВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Лариса Коробко, Павліна Невгадовська, Світлана Тренькіна
Комунальний заклад вищої освіти
«Рівненська медична академія»
КНП «Міська лікарня № 2» Рівненської міської Ради
Рівне, Україна

Безперервний професійний розвиток (Continuing Professional Development, CPD) – це системний і цілеспрямований процес постійного оновлення, розширення та поглиблення професійних знань, умінь і навичок медичних працівників протягом усього їхнього працездатного періоду, що виконує ключову роль у підвищенні кваліфікації та професійної адаптації медичних працівників (Korobko et al., 2025) і забезпечує безперервне зростання та оновлення фахових компетентностей, відповідно сучасним вимогам медичної практики, динаміці розвитку науки, технологій та стандартів охорони здоров'я. Він базується на здобутті загальних та професійних компетентностей, які в послідуючому слухачі використовуватимуть для підходу до професійних ситуацій з різних точок зору.

У сфері охорони здоров’я навчання медичних працівників передбачає систематичний і стратегічний процес формування та вдосконалення знань, умінь і навичок, необхідних для якісного виконання професійних обов’язків. Цей процес охоплює різноманітні форми – від лекцій, семінарів і практичних занять до симуляційних тренінгів, дистанційних курсів та електронного навчання. Безперервне навчання є ключовим чинником професійного розвитку медичних фахівців і забезпечення ефективності системи охорони здоров’я загалом (Korobko, 2025).

Як базовий механізм формування професійних компетентностей, безперервний професійний розвиток (CPD) реалізує низку взаємопов’язаних функцій: забезпечує наступність і тривалість професійної освіти поза межами початкової підготовки; сприяє впровадженню актуальних наукових досягнень та доказових практик у клінічну діяльність; підтримує розвиток як спеціалізованих, так і міжпрофесійних компетентностей, зокрема комунікативних, управлінських і етичних; формує сприятливе середовище для професійного зростання медичних працівників, підвищення якості медичної допомоги та безпеки пацієнтів.

Постає питання – чому БПР настільки є важливим в охороні здоров’я? Відповідь лежить у практичній площині професійної діяльності медичного працівника і є критично важливою для забезпечення високої якості медичної допомоги з урахуванням багатьох аспектів, як от: гарантування безпеки пацієнтів, адаптація до швидко змінюваних стандартів та технологій (нові методи лікування, інноваційні діагностичні інструменти, оновлення медичних рекомендацій та протоколів), розширення ролі медсестер у системі охорони здоров’я, вплив на громадське здоров’я, реагування на надзвичайні ситуації тощо (Dumenko, 2022; Stepurko et al., 2022; Stetsiuk, & Mykolenko, 2022; Serdiuk et al., 2023; Balabanova, 2020).

Сучасні технології: від телемедицини до штучного інтелекту, суттєво змінюють спосіб надання медичної допомоги. Безперервне навчання дає фахівцям можливість: освоювати нові інструменти та технологічні системи, підвищувати ефективність і точність виконання професійних обов’язків, залишатися конкурентоспроможними у технологічно орієнтованій сфері, відповідати вимогам нормативних стандартів і сертифікації. Перевагами безперервного професійного розвитку для медичних фахівців є: вдосконалення soft skills, підтримка академічної та професійної кваліфікації на високому рівні, можливість регулярного вдосконалення та навчання, здатність легко адаптуватися до змін.

Для закладів охорони здоров'я безперервний професійний розвиток є важливим інструментом підвищення якості діяльності, оскільки сприяє дотриманню стандартів надання медичної допомоги, оптимізації ефективності та результативності професійної діяльності персоналу, а також упровадженню пацієнтоорієнтованого підходу до лікування.

Таким чином, сьогодні беперервне підвищення кваліфікації є водночас професійним стандартом і етичним імперативом, який гарантує краще лікування, догляд за пацієнтами та розвиток системи охорони здоров'я.

Continuing Professional Development виступає не лише інструментом підвищення кваліфікації, а й базовим механізмом формування та підтримки компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в умовах реформування системи охорони здоров'я та інтеграції до міжнародних стандартів.

Список літератури:

BALABANOVA, K. V. (2020). *Policy for nursing development in Ukraine: Addressing the problem of low quality and accessibility of nursing care services* (Diploma thesis). Kyiv School of Economics.

DUMENKO, T. (2022). Quality of medical care as a result of nurses' work. *Journal of the Chief Medical Nurse,* (1), 25-29.

KOROBKO, R. O. (2025). *Development of professional competencies of medical personnel: The role of continuing education* (Master's thesis). I. Horbachevsky Ternopil National Medical University Institutional Repository.

KOROBKO, L. R., TRUSHCHENKOVA, L. V., LYKHATSKYI, P. H., NEVHADOVSKA, P. M., & TRIENKINA, S. YE. (2025). The role of continuing education in the professional development of medical personnel. *Health & Education,* (2), 12-18.

SERDIUK, A. M., RYHAN, M. M., & SKALETSKYI, Y. M. (2023). Ethics and safety culture in medical practice. *International Journal of Rehabilitation and Palliative Medicine, 1* (8), 138-139. https://doi.org/10.15574/IJRPM.2023.8.138.

STEPURKO, T., MALDEREN, G. VAN KACHURETS, M., BOHDAN, M., SASINA, Y., RIABTSEVA, N., GHEEST, S., & RAAB, M. (2022). *The role of nurses in the provision of primary health care: Contemporary models*. Analytical review of the Ukrainian-Swiss project "Development of Medical Education". https://mededu.org.ua.

STETSIUK, R. M., & MYKOLENKO, O. V. (2022). Adaptation of medical personnel to modern information technologies: Challenges, risks, and prospects. *Medical Education*, (4), 87-92. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2022.4.xxxxx.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ВІДНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ЯК ОДИН ІЗ ЕЛЕМЕНТІВ СИСТЕМИ ОХОРОНИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Наталія Кучеренко, Сергій Кучеренко
Навчально-науковий інститут
«Українська інженерно-педагогічна академія»
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна
Харків, Україна

У сучасних умовах зростання психоемоційних навантажень, зокрема внаслідок соціальних криз, воєнних дій та професійних стресорів, проблема збереження психічного здоров'я фахівців набуває особливої актуальності. Професійна діяльність у сферах медицини, освіти, соціальної роботи, психологічної допомоги, безпеки та управління пов'язана з високим рівнем відповідальності, хронічним стресом і ризиком професійного вигорання (Бурлачук, 2013).

Психологічне відновлення фахівців розглядається як системний процес, спрямований на відновлення психоемоційних ресурсів, підвищення стресостійкості та профілактику психічних розладів. Воно є важливим компонентом системи охорони психічного здоров'я людини, оскільки безпосередньо впливає на якість професійної діяльності, ефективність допомоги іншим та загальне благополуччя суспільства.

До ключових елементів психологічного відновлення належать: регулярна психопрофілактика, супервізійна підтримка, розвиток навичок саморегуляції, доступ до психологічної допомоги, формування культури турботи про психічне здоров'я в професійному середовищі. Особливу роль відіграють індивідуальні та групові програми

відновлення, орієнтовані на потреби конкретних професійних груп (*World Health Organization*, 2022).

Упровадження системного підходу до психологічного відновлення фахівців сприяє зниженню рівня професійного вигорання, підвищенню психологічної стійкості та збереженню кадрового потенціалу. Таким чином, психологічне відновлення фахівців є не лише індивідуальною потребою, а й важливим стратегічним напрямом розвитку системи охорони психічного здоров'я людини.

Психічне здоров'я людини є невід'ємною складовою загального здоров'я та ключовим ресурсом особистісного, професійного й суспільного функціонування. У сучасному світі, що характеризується високою динамікою змін, зростанням невизначеності, соціальними кризами та воєнними викликами, проблема збереження і відновлення психічного здоров'я набуває особливої актуальності. В Україні ця проблема має додатковий вимір у зв'язку з тривалими воєнними діями, масовими психотравмуючими подіями та хронічним стресом населення (Maslach, & Leiter, 2016).

Особливо вразливою категорією в умовах підвищеного психоемоційного навантаження є фахівці допоміжних та соціально значущих професій: медичні працівники, психологи, педагоги, соціальні працівники, військовослужбовці, рятувальники, працівники правоохоронних органів, державні службовці. Саме ці фахівці не лише зазнають інтенсивного впливу стресових факторів, але й виконують функцію підтримки психічного здоров'я інших осіб.

У цьому контексті психологічне відновлення фахівців постає як один із ключових елементів системи охорони психічного здоров'я людини, що потребує наукового осмислення та практичного впровадження.

Психологічне відновлення розглядається в сучасній психології як процес повернення або відновлення психоемоційної рівноваги, внутрішніх ресурсів, здатності до ефективної саморегуляції та адаптації після впливу стресових або травматичних чинників. На відміну від лікування психічних розладів, психологічне відновлення має переважно профілактичний та підтримувальний характер і спрямоване на збереження психічного здоров'я.

У наукових підходах психологічне відновлення пов'язують із такими поняттями, як стресостійкість, психологічна резильєнтність, емоційне вигорання, професійне благополуччя, саморегуляція та ресурсність особистості.

Для фахівців, діяльність яких пов'язана з постійною взаємодією з людським стражданням, кризами та високим рівнем відповідальності, відновлення психічних

ресурсів є необхідною умовою збереження професійної ефективності та особистісної цілісності.

Професійна діяльність у соціально значущих сферах супроводжується дією численних стресогенних факторів, серед яких емоційне перенавантаження; дефіцит часу та ресурсів; високий рівень відповідальності за життя і благополуччя інших; постійний контакт із травматичним досвідом клієнтів або пацієнтів; невизначеність і нестабільність умов праці.

Тривалий вплив таких факторів може призводити до розвитку професійного вигорання, хронічної втоми, тривожних і депресивних станів, психосоматичних розладів. У свою чергу, це негативно позначається не лише на самому фахівцеві, але й на якості надання допомоги, професійних рішеннях та загальній ефективності системи охорони психічного здоров'я (Карамушка, 2018).

В умовах війни ці ризики значно посилюються. Фахівці часто працюють у режимі надмірного навантаження, перебувають у стані власної травматизації та при цьому залишаються відповідальними за підтримку інших. Саме тому психологічне відновлення має розглядатися не як індивідуальна ініціатива, а як системна необхідність.

Психологічне відновлення розглядається нами як елемент системи охорони психічного здоров'я. Система охорони психічного здоров'я людини включає комплекс заходів, спрямованих на профілактику психічних розладів, підтримку психологічного благополуччя та надання допомоги у кризових ситуаціях. У цій системі фахівець виступає одночасно і суб'єктом допомоги, і об'єктом впливу психоемоційних навантажень.

Психологічне відновлення фахівців є важливим структурним елементом цієї системи з огляду на такі аспекти:

- забезпечення безперервності та якості професійної діяльності;
- профілактика професійного вигорання та вторинної травматизації;
- збереження кадрового потенціалу;
- формування культури турботи про психічне здоров'я в організаціях.

Ігнорування потреб фахівців у відновленні призводить до виснаження системи в цілому, зниження довіри до допоміжних професій та зростання соціальних ризиків.

Психологічне відновлення може реалізовуватися на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях.

На індивідуальному рівні важливими є розвиток навичок саморегуляції та емоційної грамотності; формування усвідомленого ставлення до власних ресурсів і меж; регулярне використання технік релаксації, відновлення та самодопомоги; своєчасне звернення по психологічну підтримку.

На груповому рівні ефективними є супервізія та інтервізія; групи психологічної підтримки; тренінги з профілактики вигорання; командні відновлювальні практики.

На організаційному рівні психологічне відновлення передбачає створення безпечного психологічного середовища; нормування навантаження; доступність психологічних сервісів для працівників; інтеграцію програм психічного здоров'я у політику установ.

Для України, яка переживає тривалий період соціальних та воєнних потрясінь, питання психологічного відновлення фахівців має стратегічне значення. Саме від їхнього психічного благополуччя залежить ефективність систем охорони здоров'я, освіти, соціального захисту та безпеки (Максименко, 2016).

Формування системного підходу до психологічного відновлення сприяє підвищенню стійкості суспільства; зменшенню довгострокових наслідків психотравматизації; розвитку гуманістично орієнтованої системи охорони психічного здоров'я.

Таким чином, психологічне відновлення фахівців є невід'ємним елементом системи охорони психічного здоров'я людини та важливою умовою її ефективного функціонування. У сучасних умовах зростання професійних і соціальних викликів воно має розглядатися як пріоритетний напрям психопрофілактичної та організаційної роботи.

Системне впровадження програм психологічного відновлення сприяє збереженню психічного здоров'я фахівців, підвищенню якості професійної діяльності та зміцненню психічного благополуччя суспільства в цілому.

Список літератури:

БУРЛАЧУК, Л. Ф. (2013). *Психодіагностика особистості*. Либідь.

КАРАМУШКА, Л. М. (2018). *Психологія професійного вигорання*. Науковий світ.

МАКСИМЕНКО, С. Д. (2016). *Психологія особистості*. КМ Академія.

MASLACH, C., & LEITER, M. P. (2016). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.

World Health Organization (2022). Guidelines on mental health at work. WHO.

ПСИХОСОМАТИЧНІ РОЗЛАДИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ: НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ

Наталія Ларіонова
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Психосоматичні розлади харчової поведінки (РХП) – це комплексні психогенні порушення, які проявляються через деструктивне ставлення до їжі та нав'язливу фіксацію на параметрах тіла (Абсалямова, 2017; Андрікевич та ін., 2017). Емоції, які не були вчасно відреаговані або залишилися прихованими, трансформуються у стійкі м'язові затиски. Ці соматичні блоки безпосередньо впливають на поведінку людини, що яскраво виявляється у деструктивних патернах харчування.

Використання методів тілесно-орієнтованої терапії дозволяє виявити та нейтралізувати ці фізичні напруження. Такий підхід сприяє відновленню емоційної рівноваги та зниженню загального фізіологічного стресу. У роботі з підлітками це стає фундаментом для формування адекватної саморегуляції, оскільки дозволяє опрацювати психологічний конфлікт через роботу з його тілесним проявом.

У сучасній психологічній літературі диференціюють три ключові моделі деструктивної харчової поведінки:

1. Емоціогенна модель – характеризується використанням їжі як неадаптивного механізму подолання стресу. У цьому випадку акт споживання їжі виконує функцію соматичної компенсації негативних емоційних станів, виступаючи інструментом «психологічного розвантаження».

2. Екстернальна модель – базується на гіперчутливості індивіда до зовнішніх сенсорних стимулів (естетичний вигляд страви, ароматичні характеристики), що домінують над об'єктивними фізіологічними потребами. При такому типі поведінки підліток ігнорує внутрішні інтероцептивні сигнали голоду, орієнтуючись виключно на середовищні чинники.

3. Обмежувальна модель – проявляється через жорсткий когнітивний контроль та надмірні самообмеження в раціоні. Така стратегія неминуче призводить до

психофізіологічного виснаження, що згодом провокує рецидиви у вигляді неконтрольованих нападів переїдання (Абсалямова, 2014; Булатевич, 2024).

Також одним із ключових чинників формування розладів харчової поведінки є деструктивне поєднання перфекціонізму та імпульсивності. Перфекціонізм провокує глибокий внутрішній конфлікт через нереалістичні вимоги до себе, тоді як імпульсивність стає каталізатором неконтрольованих дій без усвідомлення їхніх наслідків. У ситуації стресу підліток прагне негайного емоційного полегшення через їжу, оскільки не володіє навичками витримки та конструктивної саморегуляції. Це підтверджує тезу, що РХП виступає специфічним, хоч і деструктивним, способом компенсації емоційного дефіциту (Капталан, 2022).

Використання системного підходу в психосоматиці дозволяє надавати допомогу на всіх рівнях одночасно: через відновлення емоційної стабільності, розслаблення м'язових сегментів («панцирів») та корекцію мислення. Саме тому застосування нейропсихологічних методів є пріоритетним, адже вони дозволяють впливати на корінь проблеми, а не лише боротися із зовнішніми симптомами.

Розлади харчової поведінки найчастіше маніфестують у підлітковому віці: близько 57% дівчат вдаються до небезпечних методів корекції ваги. Проблема має глобальний характер, вражаючи до 9% населення протягом життя. РХП є надзвичайно небезпечними: щороку реєструється близько 10 000 летальних випадків, а кожен п'ятий випадок нервової анорексії (20%) закінчується суїцидом. Коморбідність сягає 94%, переважно у формі депресивних та тривожних станів (*Eating Disorder Hope,* 2026).

Суттєву роль у загострення проблеми відіграють сучасні медіа та соціальні мережі. Орієнтація на ретушовані образи моделей призводить до того, що 80% дівчат висловлюють незадоволення власним тілом, а прагнення схуднути спостерігається навіть у дітей молодшого шкільного віку (69%). Окрім фізичних змін ваги, у підлітків стрімко зростає ризик суїцидальних спроб та виникають системні порушення в роботі всього організму.

Таким чином, соціокультурний тиск та цифрові стандарти краси виступають потужними каталізаторами РХП. Найбільш руйнівно цей вплив проявляється саме в пубертатний період, що вимагає глибокого аналізу психофізіологічних особливостей підліткового віку.

Походження розладів харчової поведінки у підлітковому віці має багатофакторну природу, де тісно переплітаються біологічні, психологічні та соціокультурні детермінанти. До біологічних чинників відносять генетичну схильність, тоді як

психологічний профіль підлітка з РХП найчастіше характеризується завищеним рівнем перфекціонізму та критично низькою самооцінкою. Особливе місце в аналізі причин посідає сімейний анамнез. Доведено, що ризик виникнення РХП значно зростає, якщо у близьких родичів спостерігалися депресивні стани, афективні розлади, адиктивна поведінка (зокрема алкоголізм) або ожиріння. Останній чинник є особливо значущим для маніфестації нервової булімії. Вирішальний вплив на формування патологічних харчових звичок має дезадаптивна модель виховання. Статистичні дані підтверджують, що впровадження жорстких дієтичних обмежень у сімейному колі підвищує ризик розвитку клінічного розладу у підлітка у 18 разів, а за умови помірних дієт – у 5 разів. Критичним тригером виступають вербальні інтервенції з боку членів сім'ї: деструктивні коментарі щодо ваги або фізичної форми дитини часто стають тією точкою, де звичайне прагнення до схуднення трансформується у важку психічну патологію (Абсалямова, 2017).

Сучасні дослідження мозку (2020-2024 рр.) пояснюють природу РХП у підлітків через конкретні біологічні причини. У таких дітей лобова частина мозку, яка відповідає за самоконтроль, працює занадто слабко, а інсулярна кора, що допомагає відчувати власне тіло, майже не реагує на внутрішні запити. Виникає ситуація, коли мозок не може вчасно сказати «стоп», а саме тіло не подає чітких сигналів про те, чи воно голодне, чи вже сите.

Підлітковий вік називають «вікном вразливості». Це період, коли емоційний центр мозку вже працює на повну потужність, а центр контролю ще тільки формується. Якщо до цього додається висока тривожність або невміння розпізнавати власні емоції, підліток просто втрачає владу над своєю поведінкою. Проте, завдяки нейропластичності, мозок підлітка дуже гнучкий. Нейропсихологічна корекція працює як своєрідне «тренування» для мозку: вона допомагає зміцнити слабкі зв’язки та навчити префронтальну кору краще контролювати емоційні імпульси. Це не просто боротьба із симптомами, а можливість буквально переналаштувати роботу мозку так, щоб підліток знову навчився чути своє тіло та керувати своїми діями» (Булатевич, 2024; Нау, 2020).

Український досвід значно збагачує міжнародні технологічні методи, такі як нейрофідбек та комп’ютеризовані когнітивні тренінги, за рахунок обґрунтованого аналізу впливу стресового стресу та психотравматичних факторів. Цей підхід є особливо актуальним для підлітків у сучасному соціокультурному контексті, де триваюча криза суттєво ускладнює формування здорових харчових звичок.

Доведено, що нейропсихологічна корекція нервової системи є ключовою в комплексній терапії РХП, забезпечуючи формування когнітивного резерву, необхідного для ефективної психотерапевтичної роботи та досягнення стійкої ремісії.

Список літератури:

АБСАЛЯМОВА, Л. М. (2014). Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології,* (25), 19-33.

АБСАЛЯМОВА, Л. М. (2017). Аналіз ефективності методів та стратегій психологічної допомоги при розладах харчової поведінки. *Психологічний журнал*, *3* (5), 9-19.

АНДРІКЕВИЧ, І. І., МАНТАК, Г. І., & ЗВЕНІГОРОДСЬКА, Г. Ю. (2017). Вивчення харчової поведінки дітей з надмірною масою тіла та ожирінням. *Вісник Вінницького національного медичного університету*, *21* (1, ч. 2), 238-241.

БУЛАТЕВИЧ, Н. М. (2024). Психосоматика розладів харчової поведінки: нейропсихологічний підхід. *Психологічний вісник,* (1), 22-30.

КАПТАЛАН, Н. М. (2022). *Психологічні особливості порушення харчової поведінки* [Дис. д-ра філософії]. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

Eating Disorder Hope (2026). Eating disorder statistics: What the numbers reveal. https://www.eatingdisorderhope.com/.

HAY, P. (2020). Current approach to eating disorders: A clinical update. *Internal Medicine Journal*, *50* (1), 24-29. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31943622/.

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ: ВІД ТЕХНОЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ ДО ГУМАНІСТИЧНОЇ МОДЕЛІ

Юрій Ліннік, Оксана Довгалець
Комунальний заклад вищої освіти
“Рівненська медична академія”
Рівне, Україна

У сучасних умовах глобальних соціальних, демографічних та епідеміологічних змін система охорони здоров’я дедалі виразніше постає як один із ключових чинників сталого розвитку суспільства. Здоров’я людини перестає бути виключно медичною проблемою і набуває статусу комплексного соціального ресурсу, від якого залежить економічна стабільність, соціальна згуртованість та якість людського капіталу. Саме тому трансформація медичної допомоги розглядається сьогодні не як локальна галузева реформа, а як стратегічний напрям суспільного розвитку.

Ідеї сталого розвитку акцентують увагу на довгостроковій збалансованості між економічними, соціальними та гуманітарними вимірами розвитку. У цьому контексті охорона здоров’я виконує системоутворювальну функцію, адже стан здоров’я населення безпосередньо впливає на продуктивність праці, рівень соціальної активності та здатність суспільства до інноваційного поступу. Українські дослідники підкреслюють, що без модернізації системи охорони здоров’я неможливо забезпечити ані соціальну стійкість, ані реалізацію людиноцентричної моделі розвитку (Гриценко, 2018).

Актуальність трансформації медичної допомоги зумовлена також зміною структури захворюваності та зростанням частки хронічних неінфекційних хвороб, які потребують не епізодичного лікування, а тривалого супроводу пацієнта. Це вимагає переходу від фрагментарної, реактивної медицини до цілісної системи, орієнтованої на профілактику, підтримку здоров’я та міжсекторальну взаємодію. Як зазначає Г. О. Слабкий, розвиток громадського здоров’я та профілактичних стратегій є необхідною умовою сталого розвитку суспільства в цілому (Слабкий, 2018).

Водночас трансформаційні процеси в охороні здоров’я відбуваються в умовах соціальних трансформацій, що посилює їхню складність і багатовимірність. Система

охорони здоров’я функціонує як відкрита соціальна система, чутлива до політичних, економічних і культурних змін. Це вимагає нових підходів до управління, стратегічного планування та інноваційного розвитку, здатних забезпечити її адаптивність і стійкість.

Особливої ваги в цьому процесі набуває гуманістичний вимір трансформації медичної допомоги. У центрі реформ має перебувати не лише оптимізація ресурсів чи впровадження нових технологій, а передусім людина як носій гідності, цінностей і життєвих смислів. На думку І. Д. Беха, саме орієнтація на особистість як цілісну духовну та соціальну істоту є фундаментом сталого розвитку будь-якої суспільної системи, зокрема й системи охорони здоров’я (Бех, 2012).

Таким чином, актуальність трансформації медичної допомоги у контексті сталого розвитку визначається необхідністю поєднання ефективності, соціальної справедливості та гуманістичної спрямованості медицини. Саме на цьому ґрунті формується запит на нові теоретичні та методологічні підходи, здатні забезпечити перехід від технократичної до людиноцентричної моделі охорони здоров’я.

Технологічні інновації у сфері охорони здоров’я стають ключовим механізмом модернізації медичної допомоги та забезпечення її сталого розвитку. Впровадження електронних медичних карток, телемедицини, систем штучного інтелекту та цифрових платформ для моніторингу стану здоров’я дозволяє значно підвищити оперативність діагностики, покращити контроль за перебігом лікування і оптимізувати використання ресурсів.

Водночас технології виступають не лише як інструмент підвищення ефективності, але й як засіб інтеграції міждисциплінарних підходів. Цифровізація дозволяє здійснювати збір, аналіз і прогнозування великих обсягів даних про стан населення, що сприяє формуванню науково обґрунтованих політик громадського здоров’я та розвитку профілактичних стратегій. Завдяки цьому медична система стає більш адаптивною, здатною передбачати тенденції поширення захворювань і швидко реагувати на нові виклики.

Разом із тим, технологічні інновації мають і певні обмеження. Надмірна технократизація медицини може призводити до знеособлення пацієнта та дегуманізації медичної допомоги. Проблеми конфіденційності, етичні ризики при використанні штучного інтелекту, а також нерівний доступ до високотехнологічних сервісів створюють потенційні соціальні та моральні виклики. Таким чином, технології не повинні бути самоціллю, а повинні служити для зміцнення людиноцентричної моделі охорони здоров’я.

Українські дослідники наголошують на важливості інтеграції технологій із розвитком системи громадського здоров'я та освіти медичних кадрів. Застосування інновацій повинно супроводжуватися навчанням персоналу, адаптацією протоколів і створенням нормативно-правової бази, яка регулює цифрові та телемедичні сервіси (Князевич, 2017). Без цих компонентів інновації можуть залишитися лише «технологічним експериментом», який не впливає на реальну якість медичної допомоги.

Важливим аспектом є також доступність інновацій для різних соціальних груп. Забезпечення рівного доступу до нових технологій, зокрема у сільських регіонах та серед малозабезпечених верств населення, стає ключовим фактором стійкості системи охорони здоров'я (Гриценко, 2018). Тільки за умов справедливого розподілу ресурсів технології можуть реалізувати свій потенціал у служінні сталому розвитку суспільства.

Отже, технологічні інновації є необхідним, але не достатнім елементом трансформації медичної допомоги. Вони створюють можливості для підвищення ефективності, адаптивності та прогнозованості системи охорони здоров'я, проте мають бути інтегровані в гуманістичну парадигму, що враховує соціальні, етичні та освітні аспекти.

Перехід від технологічної до гуманістичної моделі медицини є центральним елементом трансформації медичної допомоги в умовах сталого розвитку. Людиноцентрична парадигма передбачає, що в центрі медичної системи перебуває людина як цілісна біопсихосоціальна істота, а не лише її захворювання або набір клінічних показників. Такий підхід забезпечує баланс між ефективністю лікування, соціальними потребами та духовними аспектами пацієнта.

Українські дослідження підкреслюють, що людиноцентрична модель охорони здоров'я є важливим механізмом сталого розвитку, оскільки сприяє підвищенню соціальної довіри до медичних інститутів, поліпшенню комунікації між пацієнтом і медичним персоналом та зміцненню громадського здоров'я (Гриценко, 2018). Вона дозволяє інтегрувати інноваційні технології таким чином, щоб вони не віддаляли пацієнта від процесу прийняття рішень, а навпаки – підтримували його автономію та самовизначення.

Гуманістичний підхід також передбачає врахування соціокультурного контексту здоров'я. Наприклад, впровадження телемедичних сервісів повинно враховувати рівень цифрової грамотності пацієнтів, соціально-економічні умови та культурні особливості

регіону. Без цього інновації можуть стати недоступними або малоефективними для певних груп населення, що суперечить принципам сталого розвитку.

Людиноцентрична модель медицини потребує також розвитку професійної підготовки медичного персоналу. За словами Князевича, сучасний лікар має поєднувати клінічні компетенції з комунікативними навичками, етичним мисленням і здатністю працювати в міждисциплінарних командах (Князевич, 2017). Це дозволяє забезпечити цілісну медичну допомогу, де технологічні інновації служать підтримкою, а не заміною людської взаємодії.

Таким чином, гуманістична та людиноцентрична модель охорони здоров'я виступає фундаментом трансформації медичної допомоги. Вона забезпечує поєднання технологічної ефективності з етичними, соціальними та духовними аспектами, що відповідає принципам сталого розвитку та потребам сучасного суспільства.

Модернізація медичної допомоги неможлива без врахування етичних, соціальних та управлінських аспектів. Етичний вимір визначає межі впровадження інновацій, забезпечуючи дотримання принципів автономії пацієнта, справедливості та конфіденційності. Впровадження цифрових технологій у медицину повинно супроводжуватися нормативними та етичними регламентами, які захищають права пацієнтів та гарантують доступність медичних послуг.

Соціальний вимір полягає у забезпеченні рівного доступу до медичної допомоги та технологічних інновацій. Соціально-економічна нерівність та регіональні диспропорції можуть призвести до того, що високотехнологічні сервіси залишатимуться доступними лише для обмежених груп населення. Тому стратегічним завданням модернізації є інтеграція інновацій у систему громадського здоров'я та забезпечення інклюзивності медичної допомоги.

Управлінський вимір трансформації охорони здоров'я включає адаптацію організаційних структур, вдосконалення стратегій управління та розвиток кадрового потенціалу. Застосування технологій можливе лише за наявності системи ефективного управління ресурсами, навчання персоналу та моніторингу результативності медичних послуг. Як відзначають Горбулін та Шевченко, інноваційний розвиток без належної організаційної підтримки ризикує залишитися формальною реформою, що не впливає на якість надання допомоги (Горбулін, & Шевченко, 2020).

Біоетичні та соціальні аспекти також тісно пов'язані з людським фактором у системі охорони здоров'я. Лікарі повинні поєднувати професійну компетентність із комунікаційними навичками та здатністю працювати з пацієнтами в різних соціальних і

культурних контекстах. Такий підхід зміцнює довіру населення до медичної системи та створює умови для ефективного використання технологій у служінні здоров'ю людини.

Отже, етичні, соціальні та управлінські виміри модернізації медицини формують рамки, у яких технології та інновації стають інструментом сталого розвитку. Вони забезпечують баланс між ефективністю, справедливістю та гуманістичною спрямованістю медичної допомоги, що є ключовим чинником довгострокової стійкості системи охорони здоров'я.

Сучасна трансформація системи охорони здоров'я демонструє, що технологічні інновації та гуманістичний підхід не є протилежностями, а взаємодоповнюючими складовими сталого розвитку. Інновації, зокрема цифрові платформи, телемедичні сервіси та системи штучного інтелекту, створюють нові можливості для підвищення ефективності та адаптивності системи охорони здоров'я. Проте їх реальна цінність проявляється лише тоді, коли вони інтегровані в людиноцентричну модель, що враховує соціальні, етичні та культурні потреби пацієнта.

Людиноцентричний підхід забезпечує збереження гідності, автономії та соціальної справедливості в медичній допомозі. Він передбачає активну участь пацієнта у прийнятті рішень, врахування соціокультурного контексту та забезпечення рівного доступу до технологічних інновацій (Слабкий, 2018). Такий підхід сприяє не лише поліпшенню якості медичних послуг, але й зміцненню довіри населення до системи охорони здоров'я та підвищенню рівня громадського здоров'я.

Ключовим елементом успішної трансформації є інтеграція управлінських, організаційних та кадрових аспектів. Підготовка медичних кадрів до роботи з новими технологіями, адаптація протоколів та стратегічне управління ресурсами забезпечують ефективне використання інновацій та їх відповідність соціально-етичним стандартам. Без цього технології можуть залишатися лише потенційним, а не реальним ресурсом для розвитку системи охорони здоров'я.

Синтез інновацій і гуманізму є також умовою реалізації принципів сталого розвитку. Інновації без гуманістичного підходу ризикують перетворитися на технократичну модель, що відчужує пацієнта і поглиблює соціальну нерівність. Натомість людиноцентрична модель з інтегрованими технологіями забезпечує гармонійне поєднання ефективності, справедливості та якості життя населення, що відповідає стратегічним цілям сталого розвитку.

Отже, трансформація медичної допомоги в Україні та світі має базуватися на гармонійному поєднанні інновацій та гуманістичних принципів. Такий підхід

забезпечує стійкий розвиток системи охорони здоров'я, підвищує її адаптивність до глобальних викликів і сприяє формуванню здорового, соціально відповідального та технологічно підкованого суспільства.

Список літератури:

БЕХ, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Київ: Академвидав.

ГОРБУЛІН, В. П., & ШЕВЧЕНКО, А. В. (2020). Інноваційний розвиток системи охорони здоров'я в умовах соціальних трансформацій. *Вісник Національної академії наук України*, 6, 45-54.

ГРИЦЕНКО, А. А. (2018). Людиноцентрична парадигма розвитку суспільства та економіки. *Економіка України*, 7, 5-17.

КНЯЗЕВИЧ, В. М. (2017). *Система охорони здоров'я України: стан, проблеми, перспективи розвитку*. Київ: НІСД.

ЛЕХАН, В. М., СЛАБКИЙ, Г. О., & ШЕВЧЕНКО, М. В. (2019). *Стратегічні напрями розвитку системи охорони здоров'я України*. Дніпро: Акцент ПП.

СЛАБКИЙ, Г. О. (2018). Громадське здоров'я як основа сталого розвитку суспільства. *Україна. Здоров'я нації*, 3 (49), 12-18.

ВПЛИВ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЛІКАРІВ-ХІРУРГІВ

Володимир Лупальцов, Андрій Ягнюк
Харківський національний медичний університет
Харків, Україна

На сучасному етапі розвитку медичної освіти спостерігаються суттєві зміни, зумовлені передусім технологізацією медицини, підвищеними вимогами до якості медичної допомоги та посиленням уваги до безпеки пацієнтів. За таких умов традиційні підходи до підготовки лікарів хірургічного профілю потребують переосмислення. У цьому контексті симуляційне навчання дедалі частіше розглядається не лише як

допоміжний освітній інструмент, а як важливий компонент формування клінічної компетентності майбутнього фахівця (Ahmed et al., 2023).

Метою роботи є узагальнення сучасних наукових підходів до використання симуляційного навчання, визначення його ролі у формуванні професійних компетентностей лікарів-хірургів, а також окреслення методичних передумов ефективної інтеграції симуляційних технологій у сучасну систему охорони здоров'я.

Симуляційні технології формують освітнє середовище, у якому здобувачі освіти можуть відпрацьовувати практичні навички, відтворюють умови клінічної практики без залучення реальних пацієнтів. Такий підхід узгоджується з концепцією безпечної медицини та сприяє формуванню відповідального ставлення до професійних обов'язків ще під час навчання. Системне використання симуляцій підвищує готовність молодих лікарів до виконання клінічних завдань і позитивно впливає на якість їх практичної підготовки (Ahmed et al., 2023).

Теоретичною основою симуляційного навчання виступає компетентнісно орієнтована модель освіти, яка передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, але й здатність ефективно застосовувати їх у професійній діяльності. Для хірургії це має принципове значення, адже робота лікаря пов'язана з необхідністю швидкого прийняття рішень, високою точністю проведення травматичних маніпуляцій. Сучасні оглядові дослідження свідчать, що різні формати симуляцій – від тренажерів базового рівня до технологій віртуальної та доповненої реальності – демонструють високу освітню ефективність за умови їх відповідності навчальним цілям і наявності структурованого зворотного зв'язку (Shahrezaei et al., 2024).

Однією з беззаперечних переваг симуляційного підходу є можливість багаторазового повторення клінічних алгоритмів. Така практика сприяє доведенню технічних дій до автоматизму, що особливо важливо в хірургії, де ціна помилки залишається надзвичайно високою. За даними наукових досліджень, систематичне використання симуляцій підвищує точність виконання процедур і сприяє формуванню стійких професійних навичок (Walsh, 2022). Водночас результати сучасних метааналізів підтверджують, що симуляційна підготовка забезпечує кращі показники виконання хірургічних втручань, підвищує впевненість здобувачів освіти та сприяє більш організованій клінічній діяльності порівняно з традиційними методами навчання (Li et al., 2025).

Окремої уваги заслуговує психологічний аспект професійного становлення молодих лікарів. Перехід до самостійної роботи в операційній нерідко супроводжується

значним емоційним напруженням. Симуляційне середовище дозволяє поступово адаптуватися до клінічної практики, зменшуючи вплив стресових чинників та формуючи впевненість у власних професійних можливостях.

Методологія симуляційного навчання повинна ґрунтуватися на принципах послідовності та педагогічної доцільності. На початкових етапах доцільним є відпрацювання базових технічних навичок – роботи з інструментами, накладання швів, дотримання правил асептики. Надалі моделі ускладнюються та передбачають відтворення клінічних ситуацій, що потребують аналітичного мислення, визначення оптимальної лікувальної тактики та ефективної взаємодії з медичною командою.

Важливою умовою ефективності симуляційного навчання є також його узгодженість із тенденціями інноваційного розвитку системи охорони здоров'я. Активне впровадження цифрових технологій, високотехнологічного обладнання та міждисциплінарних підходів зумовлює потребу у підготовці фахівців, здатних швидко адаптуватися до змін професійного середовища. Такий підхід сприяє формуванню системного клінічного мислення та відповідає сучасному запиту на підвищення якості й безпеки медичної допомоги, створює передумови для готовності лікарів до роботи в умовах технологічно оновленої медицини, забезпечуючи більш ефективне впровадження інновацій у щоденну клінічну практику (Elendu et al., 2024).

Важливим компонентом симуляційної освіти є рефлексивний аналіз виконаних завдань. Конструктивне обговорення результатів сприяє розвитку критичного мислення, формує навички професійної самооцінки та стимулює безперервне вдосконалення практичних умінь. Українські дослідники підкреслюють, що використання симуляційних технологій забезпечує інтеграцію теоретичної та практичної складових медичної освіти та сприяє більш цілісному формуванню клінічної компетентності (Кочерга та ін., 2024).

Принципово важливим є і вплив симуляційного навчання на розвиток нетехнічних компетентностей. Ефективна комунікація, лідерські якості, здатність працювати у мультидисциплінарній команді та навички управління ризиками дедалі частіше розглядаються як необхідна складова професіоналізму лікаря хірурга. Дослідження у сфері післядипломної освіти свідчать, що системне впровадження симуляційних тренінгів сприяє професійному зростанню лікарів і позитивно позначається на якості клінічної практики (Сидоренко, 2025).

Таким чином, симуляційне навчання поступово трансформується з інноваційної освітньої технології у необхідний стандарт підготовки лікарів хірургічного профілю.

Його впровадження сприяє стандартизації професійної підготовки, забезпечує більш прогнозований рівень клінічної компетентності лікаря-хірурга

Список літератури:

КОЧЕРГА, З. Р., та ін. (2024). Симуляційні технології у підготовці майбутніх лікарів. *Art of Medicine*, 1, 95-100. https://doi.org/ 10.21802/artm.2024.3.31.231.

СИДОРЕНКО, В. М. (2025). Упровадження симуляційного навчання в післядипломну медичну освіту: підходи та перспективи. *Перспективи та інновації науки*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14973504.

AHMED, R., PLUMMER, V., & JONES, D. (2023). Simulation-based education in surgical training: Current perspectives and future directions. *Advances in Medical Education and Practice*, 14, 1123-1131. https://doi.org/10.2147/AMEP.S412345.

ELENDU, C. et al. (2024). The impact of simulation-based training in medical education: A review. *Medicine Journal, 103* (27):p e38813, July 05, 2024. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000038813.

LI, X., ZHANG, Y., CHEN, H., & WANG, J. (2025). Effectiveness and implementation of simulation training in surgical education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Medicine*, 12, 1733201. https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1733201.

SHAHREZAEI, A., AYDIN, A., & AHMED, K. (2024). The impact of surgical simulation and training technologies on general surgery residency education: A review. *BMC Medical Education*, 24, 6299. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06299-w.

WALSH, C. M. (2022). Educational impact of simulation in surgical training. *Annals of Surgery, 276* (1), 15-22. https://doi.org/10.1097/SLA.0000000000005375.

МЕТОДИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ З ВАДАМИ ЗОРУ НА ПОСТСТАЦІОНАРНОМУ ЕТАПІ – РОЛЬ МЕДСЕСТРИ

Анна Привар, Вікторія Смирнова
Харківський національний медичний університет
Харків, Україна

Зір – це наш головний зв'язок зі світом. Коли він слабшає, звичне життя ніби розмивається: стає важче ходити знайомими вулицями, готувати вечерю чи просто почуватися впевнено серед людей. Причини можуть бути різними – від хвороб до наслідків складних операцій, але відчуття розгубленості у всіх схоже. У такий період людині потрібна не просто медична допомога, а й опора. І саме медична сестра стає тим провідником, який не лише професійно виконує маніпуляції, а й допомагає пацієнтові знову знайти опору під ногами, адаптуватися та повірити у власні сили.

Коли йдеться про хірургічне втручання, зокрема на головному мозку, часто виникають ситуації , коли захворювання впиває на зір, змушуючи світ навколо пацієнта поступово згасати або звужуватися. Проте після завершення лікування та виписки з лікарні для людини стає не так важливо, як саме називалася її хвороба в медичних документах, як те, наскільки змінилося її повсякденне життя. Можливість самостійно пересуватися, готувати їжу чи доглядати за собою стає головним критерієм одужання (Salunke et al., 2025).

Саме ці життєві, побутові труднощі, а не лише медичні показники, визначають справжнє завдання медичної сестри: вона не просто виконує призначення, а стає тією людиною, яка допомагає пацієнту адаптуватися до нових умов, подолати функціональні бар'єри та крок за кроком повернути собі впевненість у щоденних справах.

Після виписки з лікарні починається чи не найвідповідальніший етап: людина залишається без звичного медичного контролю і повертається додому, де їй доводиться вчитися жити заново або покладатися на допомогу рідних. У цей перехідний момент, саме медична сестра стає для пацієнта не просто фахівцем, а справжнім ментором, який стежить, щоб відновлення не зупинилося за порогом стаціонару. Її робота полягає в тому, щоб допомогти людині опанувати навички самоконтролю та навчити її дотримуватися режиму без постійного нагляду лікарів.

Такий підхід базується не на сухих інструкціях, а на щирій увазі до потреб пацієнта: сестра адаптує всю інформацію так, щоб вона була зрозумілою навіть при слабкому зорі, та м'яко заохочує пацієнта бути активним учасником свого одужання, перетворюючи страх перед майбутнім на впевнені кроки до самостійності.

У цей період сестринська підтримка набуває особливого, майже людського сенсу, виходячи за межі звичайних медичних маніпуляцій. Тепер головне завдання медсестри – подивитися на світ очима людини, для якої звичний побут став викликом, і зрозуміти, як вона почувається у власному домі. Це не просто спостереження, а щире занурення в реальність пацієнта: чи може він впевнено пересуватися кімнатою, вмитися чи заварити чаю, не ризикуючи поранитися. Часто за складними діагнозами ховаються «дрібні» побутові перепони, які насправді завдають найбільшого болю – неможливість прочитати напис на ліках або скористатися пультом, викликає роздратування та пригнічує страхом стати тягарем для близьких. Медсестра має вчасно вловити ці тривожні моменти, щоб пацієнт не втратив віри у власні сили. Саме з таких дрібниць і народжується гнучка стратегія реабілітації, а саме персоналізований шлях до незалежності, де кожна нова вправа відповідає реальним можливостям людини. У цьому процесі найціннішим є живий діалог: коли пацієнт не просто виконує вказівки, а разом із медсестрою вирішує, яку маленьку перемогу вони здобудуть сьогодні, таким чином його мотивація зростає в рази. Такий підхід перетворює виснажливі тренування на усвідомлені кроки до повернення у звичний, наповнений змістом ритм життя.

У процесі відновлення надзвичайно важливо навчити людину не просто жити з порушеннями зору, а дбайливо оберігати й максимально використовувати ті можливості, що залишилися. Медична сестра стає для пацієнта наставником у питаннях зорової гігієни, допомагаючи перетворити складні правила на прості щоденні звички. Вона терпляче пояснює, чому організму так потрібні паузи, як правильно чергувати роботу з відпочинком і чому не варто годинами фокусуватися на екрані смартфона чи дрібних деталях. Разом вони вчаться облаштовувати домашній простір так, щоб він став безпечним і комфортним: налаштовують правильне освітлення та використовують яскраві кольорові контрасти, які допомагають легше знаходити речі та орієнтуватися в кімнатах. Це має критичне значення саме після виписки, адже в рідних стінах люди часто розслабляються і забувають про застереження лікарів, що може спровокувати погіршення стану.

Саме завдяки тактовній підтримці та зрозумілим порадам медсестри пацієнт не лише звикає до нового ритму, а й починає відчувати себе господарем свого життя,

знаючи, як захистити свій зір і почуватися впевнено у кожному кроці (Rowe et al., 2017).

Окрім того, важливою частиною роботи медичної сестри є не просто демонстрація зорової гімнастики, а справжнє партнерство з пацієнтом на шляху до відновлення. Вона стає для людини терплячим тренером, який крок за кроком навчає техніці вправ, пильно стежачи, щоб кожен рух очей був правильним, а навантаження залишалося комфортним. Медсестра оберігає пацієнта від перенапруження, щоразу підлаштовуючи інтенсивність занять під його самопочуття, вік та особливості хвороби. Даний підхід робить реабілітацію безпечною та зрозумілою, адже всі поради адаптуються до реального життя: медсестра допомагає вписати ці заняття у щоденний графік так, щоб вони стали природною корисною звичкою, а не важким обов'язком. Зважаючи на фізичний та емоційний стан людини, вона створює атмосферу довіри, де пацієнт виконує вправи вдома з впевненістю, що кожен такий крок наближає його до збереження самостійності та значно покращує якість життя.

Щира підтримка медичної сестри стає тим живим містком, який допомагає людині подолати прірву між захищеною лікарняною палатою та непередбачуваним самостійним життям. Втрата зору – це не просто запис у медичній карті, а глибоке емоційне випробування, де за фізичними обмеженнями часто ховаються страх, тривога та болюче відчуття безпорадності. Розуміючи це, медсестра насамперед прагне побудувати простір повної довіри, де пацієнт може виговоритися, скинути тягар внутрішньої напруги та відчути, що він не один. Саме такий психологічний затишок стає фундаментом для одужання: коли людина знову вірить у власні сили, вона з набагато більшим натхненням береться за зорові вправи та реабілітацію. Медсестра ж, як мудрий наставник, супроводжує кожен крок, дбаючи, щоб навантаження було безпечним і не виснажувало, а навпаки – поступово повертало впевненість у кожному русі. Таке дбайливе ставлення дозволяє вчасно помітити зневіру чи втому, запобігаючи депресії, і зрештою перетворює реабілітацію із сухого переліку процедур на теплий спільний шлях до відновлення фізичного здоров'я та душевного спокою (Гребенюк та ін., 2023).

Успіх реабілітації неможливий без залучення родини, тому медична сестра стає для близьких пацієнта надійним провідником у світ нових правил догляду. Вона допомагає рідним подивитися на світ очима людини, яка втрачає зір, пояснюючи всі труднощі – від складнощів з орієнтацією в кімнаті до неможливості прочитати звичний текст. Головне завдання тут – навчити близьких допомагати правильно: знайти той

тонкий баланс, де щира підтримка не перетворюється на надмірну опіку, яка лише підриває віру людини у власні сили та робить її залежною від інших.

Паралельно з емоційною підготовкою, сестра дає практичні поради, як перетворити оселю на безпечний простір: як розставити меблі, налаштувати контрастне освітлення та прибрати небезпечні перепони під ногами. Така адаптація середовища разом із мудрою підтримкою родини створює умови, де людина відчуває мотивацію самостійно виконувати вправи та дбати про гігієну зору. Зрештою, працюючи з усією сім'єю, медсестра допомагає вчасно помітити втому та виснаження не лише у самого хворого, а й у його близьких, зберігаючи в домі ту спокійну та здорову атмосферу, яка є ключем до справжнього відновлення (Гребенюк та ін., 2023).

Підсумовуючи, можна сказати, що сестринська допомога в реабілітації людей із вадами зору після виписки з лікарні – це набагато більше, ніж просто медичний нагляд. Це комплексний і дуже тонкий процес, де медична сестра стає для пацієнта не лише фахівцем, а й активним партнером, який поєднує в собі роль тренера, психолога та соціального адаптатора. Саме завдяки такій щирій і багатогранній підтримці процес відновлення не переривається за порогом лікарні, а стає ефективнішим. Професійність медсестри допомагає пацієнтам не просто адаптуватися до нових обставин, а крок за кроком повертати собі якість життя, впевненість та радість від кожного дня.

Список літератури:

ГРЕБЕНЮК, Т., САСІНА, І., & СВЄТ, Є. (2023). Реабілітація людей з порушеннями зору: огляд моделі. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-11/rehabconf_model_17-11-2023.pdf.

ROWE, F., HEPWORTH, L., & HANNA, K. (2017). The treatment methods for post-stroke visual impairment: A systematic review. *Brain Behaviour, 7* (5). https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5434187/.

SALUNKE, P., BANSAL, R., & DHANDAPANI, M. (2025). The effectiveness of nurse-led visual rehabilitation on visual outcome among post-operative patients of sellar / suprasellar tumours-protocol of a randomized controlled trial. *International Journal of Clinical Trials, 12* (1), 44-49.

ДЕОНТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Андрій Федірко, Наталія Науменко
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Харків, Україна

Сучасні трансформації системи охорони здоров'я та зростання суспільних вимог до якості медичних послуг зумовлюють необхідність підвищення рівня професійної компетентності лікарів, зокрема стоматологічного профілю. У цьому контексті особливої значущості набуває деонтологічна культура як складовий компонент професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів, що визначає гуманістичну спрямованість їхньої діяльності, рівень морально-етичної відповідальності та готовність до етично виваженої взаємодії з пацієнтами.

Специфіка професійної діяльності лікаря-стоматолога, пов'язана з тісним і безпосереднім контактом із пацієнтом, високим рівнем психоемоційного напруження та необхідністю прийняття відповідальних клінічних рішень, актуалізує проблему цілеспрямованого формування деонтологічної культури в процесі професійної підготовки. Деонтологічна культура забезпечує не лише дотримання норм медичної етики та професійної поведінки, а й сприяє формуванню довірливих взаємин у системі «лікар – пацієнт», що є важливою передумовою ефективності стоматологічного лікування.

У зв'язку з цим актуальним є наукове осмислення деонтологічної культури як інтегративного компонента професійної компетентності майбутніх лікарів-стоматологів та визначення її ролі у забезпеченні якості професійної діяльності фахівців стоматологічного профілю.

У сучасному українському науково-педагогічному дискурсі проблема деонтологічної культури фахівців медичної галузі розглядається в контексті професійної підготовки, формування професійної культури, морально-етичної відповідальності та гуманістичної спрямованості медичної діяльності. Значна кількість досліджень присвячена деонтологічній підготовці майбутніх лікарів загального

профілю, що створює теоретичне підґрунтя для аналізу зазначеної проблеми у стоматологічному контексті.

У працях Л. Гутор підкреслюється, що деонтологічна підготовка майбутніх лікарів має базуватися на філософських, морально-етичних принципах, які становлять основу формування їхньої деонтологічної компетентності. Зокрема, автор аналізує морально-етичні засади професійної поведінки та необхідність врахування таких принципів, як автономія, доброчинність, чесність та конфіденційність, що забезпечують якісну взаємодію лікаря і пацієнта в клінічній практиці (Hutor, 2025).

Окрему групу становлять дослідження, у яких деонтологічна культура аналізується як складова професійної культури медичних фахівців. У цих роботах акцент зроблено на морально-етичному регулюванні професійної поведінки, дотриманні норм медичної етики та здатності лікаря до етично виваженого прийняття професійних рішень у складних клінічних ситуаціях.

У дослідженні, спрямованому на аналіз етичної складової деонтологічної підготовки, наголошується, що етичні знання, належне методичне забезпечення та розвиток комунікативних компетенцій складових важливу роль у формуванні морально-етичної культури здобувачів медичної освіти. Це включає гуманізацію освіти, розвиток емоційного інтелекту та загальноетичних навичок, що сприяють формуванню здатності до гуманістично орієнтованої професійної поведінки (Hutor, 2024).

Окремі дослідження присвячують увагу суто стоматологічному контексту. Проблема формування деонтологічної культури майбутніх лікарів-стоматологів представлена в українських наукових дослідженнях менш системно, однак набуває дедалі більшої актуальності. Науковці звертають увагу на специфіку стоматологічної діяльності, що передбачає тісний міжособистісний контакт із пацієнтом, високий рівень психоемоційного навантаження та необхідність розвинених комунікативних умінь. У працях А. М. Федірко та Н. В. Науменко деонтологічна культура майбутніх лікарів-стоматологів розглядається як важлива педагогічна проблема, пов’язана з формуванням професійно значущих цінностей, етичних установок і навичок деонтологічно доцільної поведінки. Науковці виокремлюють значення психологічної підготовки, оволодіння принципами біоетики та створення етико-деонтологічного освітнього середовища у вищих медичних закладах. Автори підкреслюють, що професійна діяльність стоматолога вимагає специфічних морально-етичних навичок для ефективної взаємодії в системі «лікар – пацієнт» (Fedirko, & Naumenko, 2025).

Ю. Ющенко, О. Павленкова розглядали питання етико-деонтологічної культури студентів-стоматологів у контексті міжособистісних аспектів взаємодії, зокрема значення довіри пацієнта, уміння враховувати психологічні особливості та характерологічні типи пацієнтів для забезпечення ефективної комунікації (Yushchenko, & Pavlenkova, 2014).

Таким чином, сучасні українські наукові дослідження засвідчують комплексний підхід до вивчення деонтологічної культури у медичній освіті: від загальних морально-етичних засад до спеціалізованих розглядів у стоматологічному контексті, що свідчить про зростаючу увагу наукової спільноти до цієї проблематики.

Вітчизняні науковці наголошують, що деонтологічну культуру необхідно розглядати як необхідну умову професійної зрілості медичного фахівця. Водночас проблема деонтологічної культури майбутніх лікарів-стоматологів потребує подальшого теоретичного уточнення, зокрема в контексті її сутності та місця у структурі професійної компетентності. Це зумовлює актуальність авторського підходу до розуміння деонтологічної культури як інтегративного складника професійної компетентності лікаря-стоматолога.

У сучасних умовах реформування медичної освіти професійна компетентність лікаря-стоматолога розглядається як інтегративне утворення, що поєднує фахові знання, практичні вміння, професійні цінності та особистісні якості, необхідні для ефективної медичної діяльності. У цій структурі деонтологічна культура посідає особливе місце, оскільки саме вона забезпечує морально-етичну регуляцію професійної поведінки та гуманістичну спрямованість стоматологічної практики.

Авторське розуміння сутності деонтологічної культури лікарів-стоматологів ґрунтується на положенні про те, що її формування не може обмежуватися лише засвоєнням етичних норм і правил професійної поведінки. Деонтологічна культура виступає складником професійної компетентності, який інтегрує ціннісні орієнтації, спеціальні знання, поведінкові стратегії та рефлексивні здатності майбутнього фахівця. Саме така інтеграція забезпечує готовність лікаря-стоматолога до етично відповідальної професійної діяльності.

Сутність деонтологічної культури майбутніх лікарів-стоматологів виявляється, по-перше, у сформованості ціннісно-мотиваційних засад професійної діяльності, що передбачають усвідомлення соціальної значущості стоматологічної допомоги, відповідальності за фізичне й психоемоційне благополуччя пацієнта, дотримання принципів гуманізму, доброчинності та поваги до людської гідності. По-друге, вона

включає когнітивно-знаннєвий компонент, який охоплює систему знань з медичної деонтології, біоетики, професійної етики, правових основ медичної діяльності та психології спілкування.

Важливою складовою деонтологічної культури як компонента професійної компетентності є поведінково-комунікативна готовність майбутнього лікаря-стоматолога реалізовувати етичні принципи у практичній діяльності. Йдеться про здатність вибудовувати довірливу взаємодію з пацієнтами, дотримуватися норм професійного такту, ефективно вирішувати етично складні ситуації та регулювати власну поведінку в умовах психоемоційного напруження, характерного для стоматологічної практики.

Не менш значущим є особистісно-рефлексивний аспект деонтологічної культури, який забезпечує здатність майбутнього лікаря-стоматолога до усвідомлення власної професійної ролі, критичної оцінки власних дій і моральних рішень, а також до постійного професійного й етичного самовдосконалення. Саме рефлексивність сприяє перетворенню деонтологічних знань і норм на внутрішні переконання та стійкі поведінкові установки.

Установлено, що деонтологічна культура не зводиться до формального засвоєння норм професійної етики, а передбачає їх внутрішнє прийняття та усвідомлену реалізацію в клінічній стоматологічній практиці. Саме сформованість деонтологічної культури зумовлює здатність лікаря-стоматолога до прийняття виважених професійних рішень, побудови довірливих взаємин із пацієнтами та підтримання високих стандартів професійної поведінки.

Отримані положення актуалізують необхідність цілеспрямованого формування деонтологічної культури у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів як важливої передумови підвищення якості медичної освіти та ефективності майбутньої професійної діяльності.

Список літератури:

FEDIRKO, A. M., & NAUMENKO, N. V. (2025). Formuvannia deontolohichnoi kultury u maibutnikh likariv-stomatolohiv yak aktualna pedahohichna problema [Formation of deontological culture in future dentists as a relevant pedagogical problem]. *Visnyk Skovorodynivskoi akademii molodykh uchenykh*, 2, 126-134.

HUTOR, L. (2024). Etychna skladova deontolohichnoi pidhotovky maibutnikh likariv u medychnykh universytetakh Ukrainy [Ethical component of deontological training

of future doctors in medical universities of Ukraine]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, (30), 88-99.

HUTOR, L. (2025). Obgruntuvannia moralno-etychnykh pryntsypiv u systemi deontolohichnoi pidhotovky maibutnikh likariv [Justification of moral and ethical principles in the system of deontological training of future doctors]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, 8, 124-129.

YUSHCHENKO, Y. P., & PAVLENKOVA, O. S. (2014). Do problemy formuvannia etyko-deontolohichnoi kultury u studentiv-stomatolohiv [On the problem of forming ethical and deontological culture among dental students]. In *Suchasni tekhnolohii upravlinnia navchalnym protsesom u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh* (pp. 256-258). Poltava.

ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ НА ОСВІТУ І ПРАКТИКУ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В СИСТЕМІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Дмитро Филипюк, Руслана Конощук
Комунальний заклад вищої освіти
"Рівненська медична академія"
Рівне, Україна

Сьогодні нові технології в сестринській справі трансформують догляд за пацієнтами та охоплюють усе: від прогнозної аналітики та мобільних роботизованих систем до штучного інтелекту (ШІ) та послуг телемедицини. Розширення використання технологій у сестринській справі є перспективним для цієї професії, пропонуючи переваги для пацієнтів та медичних працівників. Тому впровадження цифрових інструментів – від електронних медичних карток до телемедицини, широко розглядається як засіб підвищення ефективності та результатів лікування пацієнтів у сестринській справі.

Від програмного забезпечення, яке економить час, до обладнання, яке рятує життя, технології для догляду важливі для покращення догляду та результатів

лікування пацієнтів, сприяння інноваціям у догляді та забезпечення безпеки. Завдяки сучасним технологіям медсестри можуть покращити командну роботу, спростити процеси та виконати більше роботи. Найкраще в технологіях для догляду полягає в тому, що вони дають медсестрам більше часу для роботи з пацієнтами та залучають їх до лікування та догляду. Медсестринство – одна з багатьох галузей охорони здоров'я, яка змінюється технологіями. Від Skype до електронних медичних карт, ці цифрові інструменти змінюють те, як медсестри піклуються про пацієнтів, і покращують для них життя. У сучасній сестринській практиці використовуються різні цифрові інструменти, які медсестри використовують щодня, і таким чином змінюють спосіб догляду за пацієнтами від моменту постановки діагнозу до моменту їхнього одужання (Barnard, 2023). У контексті постійно мінливого середовища охорони здоров'я значення функції, яку технології відіграють у догляді, стає все більш важливим. Технологічний прогрес трансформує способи, якими медсестри спілкуються з пацієнтами, координують плани догляду та взаємодіють зі складними системами охорони здоров'я. Ці досягнення охоплюють цифрові інструменти для догляду та платформи телемедицини (Castonguay et al., 2023). Впровадження цих технологічних удосконалень не лише зумовлює підвищення продуктивності, а й створює низку перешкод, серед яких етичні дилеми та вимогає спеціалізованої підготовки.

Досягнення науки, технологій та техніки мали численні позитивні наслідки для якості та вартості медичного обслуговування. Саме різноманітні технології (наприклад, скануючий тунельний мікроскоп, ультразвуковий пристрій) та медичні інструменти (наприклад, магнітно-резонансна томографія), є прикладами того, як наука і технології вивели медичну практику на нові висоти. Медичні дослідницькі групи постійно використовували інструменти та обладнання, розроблені науковою та інженерною спільнотою, що зробило медичне обслуговування легкодоступним та надійним (Краковська, & Головчак, 2023).

Наразі заклади охорони здоров'я є технологічно розвиненими. Вони постійно впроваджують технічні рішення в клінічних умовах, зокрема в сестринській справі. Особливої уваги заслуговує зростання популярності спеціальних програм, розроблених для підтримки сестринського догляду, зокрема систем, що допомагають опікунам пацієнтів у їхній роботі, або систем, що оптимізують організаційні та управлінські процеси. Використання IT-інструментів у процесах та операціях сестринської справи створює можливість для оптимізації догляду за пацієнтами. Отримуючи сукупні дані про потреби, уможливлюється оптимізація графіків роботи персоналу, підвищення

задоволеності команди медсестер, оптимізація документації для забезпечення допоміжних функцій та підвищення безпеки. Навантаження на медсестер, пов’язане з документацією, може бути полегшене за допомогою систем, які записують, зберігають та передають дані, щоб скоротити час, витрачений на це, і таким чином уникнути обтяжень для професіоналізму медсестри (Friganović, 2019). Крім того, заслуга ІТ також належить за розподіл часу медсестер, зосередженого на догляді за пацієнтами на основі бюрократичної діяльності. Дійсно, добровільне використання технологій та медсестри, які сприймають технології як корисні, опосередковують ефективність таких технологій для покращення результатів догляду та лікування пацієнтів.

Відтак, варто узагальнити, що технології здійснили значний вплив на кожен аспект життя, і освіта медсестер не є винятком. Цифрові технології мають зростаючий глобальний вплив на медсестринство. З постійним розвитком технологій сфера освіти медсестер зазнала масштабних змін, що призвело до змін у методах навчання, навчальних програмах та результатах навчання. Одним із найважливіших впливів технологій на освіту медсестер є впровадження навчання на основі симуляції. Навчання на основі симуляції передбачає використання передових комп'ютерних програм та манекенів для моделювання реальних життєвих сценаріїв та медичних невідкладних ситуацій (Saleem, & Khan, 2023). Більше того, технології дали студентам-медсестрам доступ до величезного масиву ресурсів (Smart, et al., 2020). Завдяки Інтернету студенти можуть отримати доступ до величезної кількості інформації, досліджень та навчальних матеріалів лише за кілька кліків. Це полегшило студентам проведення досліджень та оновлення інформації про останні розробки в галузі медсестринства (Mlambo, et al., 2021). Ще одним суттєвим впливом технологій на освіту в галузі медсестринства є інтеграція електронних медичних карт в освітню програму. Електронні медичні карти замінили традиційну систему паперового ведення карт і зробили документацію та догляд за пацієнтами більш ефективними та точними. Студенти-медсестри тепер повинні навчитися користуватися електронними медичними картами, які є невід’ємною частиною їхньої повсякденної практики. Це гарантує, що вони добре підготовлені до майбутніх ролей медсестер та можуть адаптуватися до постійно мінливої системи охорони здоров’я. Технології також відіграли вирішальну роль у покращенні комунікації та співпраці між студентами-медсестрами та викладачами. Завдяки використанню різних засобів комунікації (електронна пошта, відеоконференції та онлайн-форуми), студенти мають змогу легко спілкуватися з викладачами та однокласниками, щоб сприяти командній роботі та взаємовигідному навчанню.

Крім того, технології також призвели до змін у традиційних методах навчання. Завдяки використанню мультимедійних інструментів (відео, анімація та інтерактивні вікторини), викладачі мають змогу зробити процес навчання більш захопливим та інтерактивним, покращуючи запам'ятовування та розуміння студентами складних понять, щоб вони могли відчути реалістичні сценарії та практику в галузі охорони здоров'я.

Професійне навчання медсестер зазнало значних змін в результаті експоненціального зростання комп'ютерних та медичних технологій. Нове використання віртуальної реальності (VR) в освіті медсестер перетворилося на передову технологію технічної підтримки, яка здобула популярність як дуже успішний метод підвищення якості підготовки медсестер. Навчання у віртуальній реальності – це ефективний спосіб покращення здібностей та компетентностей студентів-медсестер та практикуючих фахівців. Пандемія COVID-19 підкреслила необхідність створення дистанційної освіти на основі VR, незважаючи на такі перешкоди, як поєднання віртуального та реального навчання та усунення загроз безпеці. Система віртуальної реальності – це високоінтерактивне 3D-середовище цифрових медіа, яке генерує імітовану реальність та забезпечує захопливий досвід, використовуючи органи чуття користувача: зір, слух та дотик (Kim, et al., 2020). По суті, це створює у споживачів враження, що вони присутні в окремому віртуальному середовищі. Незважаючи на значний прогрес сьогодні, існують перешкоди у використанні цифрових технологій медсестрами. Важливо пам'ятати, що технології не повинні замінювати людський аспект в освіті медсестер. Роль досвідчених викладачів та клінічних інструкторів залишається вирішальною у формуванні майбутнього медсестринства. Тому необхідний баланс між технологіями та традиційними методами навчання, щоб студенти-медсестри отримували всебічну освіту.

Зі зростанням розвитку медсестринської практики технології відіграють дедалі важливішу роль. Наслідки інтеграції медсестринської практики з технологіями охорони здоров'я створили рівень догляду за пацієнтами, який колись був немислимим. Можна сміливо сказати, що сьогодні медсестри-практики стикаються одночасно з можливостями та з потенційними ризиками, які й надалі формуватимуть розвиток медсестринства в майбутньому. Технології охорони здоров'я тепер можливо використовувати для безпечного зв'язку, точного аналізу та доступу до даних, допомагаючи медсестрам ефективно виконувати власні обов'язки. Зрештою, очевидно,

що вплив технологій на медсестринську практику є незаперечним і рухатиме охорону здоров'я вперед у майбутньому.

Однак, з інтеграцією технологій в освіту та практику сестринської справи виникає також певний рівень складності. Медсестри тепер повинні не лише володіти клінічними навичками, а й бути технологічно підкованими. Це може бути викликом для деяких, особливо для тих, хто не вміє користуватися технологіями. Більше того, постійно розвивається характер технологій означає, що медсестри повинні постійно оновлювати свої знання та навички, щоб бути в курсі останніх досягнень.

Таким чином, досягнення в технологіях впливають на всі аспекти сестринської справи та охорони здоров'я різними способами. Медсестри відіграють ключову роль в інноваціях у галузі, оскільки технології продовжують змінювати надання медичної допомоги. Важливо зазначити, що використання технологій у сестринській практиці створює як значні можливості, так і помітні перешкоди. З одного боку, технологічні інновації, такі як цифрові інструменти для сестринської справи, електронні медичні записи та системи телемедицини, трансформували надання медичної допомоги, підвищивши ефективність, зменшивши кількість помилок, що виникають, та розширивши доступ до медичної допомоги. Адже ці інструменти дають медсестрам можливість зосередитися на критичному мисленні та наданні допомоги, орієнтованої на пацієнта. З іншого боку, варто враховувати надмірну залежність від технологій, що може призвести до руйнування людського зв'язку, який є основою медсестринської справи, та створити труднощі, пов'язані з етикою та спеціалізованими навичками. Тому актуалізується значущість прийняття всебічної стратегії, в якій технології використовуються як додатковий інструмент, а не як заміна співчутливих та міжособистісних функцій, властивих медсестринській справі. Системи охорони здоров'я можуть надати медсестрам можливість використовувати технології, зберігаючи фундаментальні принципи, що визначають професію, якщо вони зосередяться на освіті та навчанні. Завдяки впровадженню цієї збалансованої інтеграції медсестринська справа продовжуватиме розвиватися, не ставлячи під загрозу основну позицію захисника людства в системі надання медичної допомоги.

Список літератури:

КРАКОВСЬКА, В. Я., & ГОЛОВЧАК, М. І. (2023). Трансформація системи медсестринської освіти в Україні: виклики, тенденції та інновації. *Інвестиції: практика та досвід*, № 16, 193-198.

BARNARD, A. (2023). Philosophy of technology and nursing. Nursing Philosophy, 3 (1), 15-26.

CASTONGUAY, A., FARTHING, P., DAVIES, S., et al. (2023). Revolutionizing nursing education through AI integration: A reflection on the disruptive impact of ChatGPT. *Nurse Education Today*, 129, 105916.

FRIGANOVIĆ, A. (2019). Nursing and implementation of modern technology. *Signa vitae: journal for intesive care and emergency medicine*, 12 (1.), 23-27.

KIM, Y. M., RHIU, I., & YUN, M. H. (2020). A systematic review of a virtual reality system from the perspective of user experience. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 36 (10), 893-910.

MLAMBO, M., SILÉN, C., & MCGRATH, C. (2021). Lifelong learning and nurses' continuing professional development: A metasynthesis of the literature. *BMC Nursing*, 20 (1), Article 62.

SALEEM, M., & KHAN, Z. (2023). Healthcare simulation: An effective way of learning in health care. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 39 (4), 1185-1190.

SMART, D., ROSS, K., CAROLLO, S., & WILLIAMS-GILBERT, W. (2020). Contextualizing instructional technology to the demands of nursing education. *Computers, Informatics, Nursing*, 38 (1), 18-27.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИТЯЧОЇ АГРЕСІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ КОРЕКЦІЇ У СТАРШІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зінаїда Чернова

Чорноморський національний університет

імені Петра Могили

Миколаїв, Україна

Сьогодні ми живемо в умовах, які трансформують дитячу психіку. Воєнний стан та цифровізація призвели до того, що дитяча агресія змінила свій вектор. Ми

розглядаємо її не як деструктивну рису характеру, а як захисний механізм. Коли дитина втрачає базове відчуття безпеки, агресія стає єдиним доступним їй способом просигналити про допомогу.

Агресія розглядається не як деструктивний феномен, що підлягає пригніченню, а як акумульована енергія, яка потребує каналізації та перетворення на соціально прийнятні форми через розвиток емоційного інтелекту. Новизна запропонованого підходу полягає в тому, що ми не намагаємося «пригнітити» агресію. Наша мета – каналізувати цю енергію, перетворити її на ресурс для розвитку емоційного інтелекту.

Дослідження психологічних особливостей дітей 5-7 років дозволило виявити наступне:

- амбівалентність агресії – поступовий перехід від фізичної агресії до вербальної та непрямої (маніпуляції, соціальна ізоляція однолітків);
- вікова специфіка – тісний зв'язок агресивних проявів із «кризою 7 років» та процесом формування соціального «Я»;
- вплив воєнного стану – дефіцит «емоційного контейнерування» з боку дорослих призводить до зростання рівня фонової агресії у дітей.

У ході дослідження виявлено, що діти 5-7 років зараз переживають подвійне навантаження: кризу 7 років (формування соціального «Я») та вплив війни. Це проявляється в амбівалентності: фізична агресія (удари) поступово переходить у вербальну та непряму (ізоляцію однолітків, маніпуляції). Особливо тривожним є високий рівень «фонової» агресії, спричинений неможливістю дорослих бути стабільним емоційним контейнером у часи небезпеки. Для забезпечення об'єктивності результатів застосовано тріангуляцію методів:

- проєктивна діагностика – методики «Неіснуюча тварина», «Кактус» (виявлення латентної ворожості);
- об’єктивне спостереження – моніторинг конфліктності у вільній ігровій діяльності;
- експериментальне порівняння – формування контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп.

Для діагностики було обрано метод тріангуляції – поєднано проєктивні методики («Кактус», «Неіснуюча тварина») з об'єктивним спостереженням. Центральною частиною роботи стала авторська програма «Стежка до емпатії та спокою» для дітей віком 5-7 років, яка включає три етапи:

1. Емоційна розрядка: через арттехніки («малювання гніву») ми даємо дітям легальний спосіб вивільнити напругу.

2. Когнітивний контроль: ми вчимо дітей бачити «тригери» гніву за допомогою пісочної терапії.

3. Емпатійний міст: через казкотерапію ми формуємо навички допомоги та співпереживання.

Авторська програма реалізована через три стратегічні блоки.

Блок І. Емоційна розрядка – техніки безпечного відреагування гніву («мішечок крику», арттерапевтичне малювання).

Блок ІІ. Когнітивний контроль – робота з тригерами через пісочну терапію та метафоричні карти.

Блок ІІІ. Емпатійний міст – формування навичок мирного розв'язання конфліктів засобами казкотерапії та колективних ігор.

У результаті дослідження встановлено зниження високого рівня агресивності в експериментальній групі на 35%. Статистична значущість отриманих змін підтверджена за критерієм Вілкоксона ($p < 0,05$), що свідчить про їхню валідність. Окрім кількісних показників, зафіксовано і якісні зміни, зокрема зростання рівня рефлексії, перехід від фізичного впливу до вербальної комунікації та прояви ініціативної допомоги одноліткам. Отже, авторська програма «Стежка до емпатії та спокою» є дієвим інструментом, який допомагає дитині не лише утримуватися від агресивної поведінки, а й краще розуміти себе та інших.

Для ефективної корекційної роботи в закладах дошкільної освіти доцільно інтегрувати куточки усамітнення, упроваджувати ритуали ранкового кола та замінювати практику публічного осуду дитини спільним обговоренням почуттів усіх учасників конфлікту.

Список літератури:

BEKH, I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti* [Educating the personality: The ascent to spirituality]. Lybid.

FURMANOV, I. A. (2003). *Agressiia i konfliktost u doshkolnikov* [Aggression and conflict in preschoolers]. VLADOS.

KONONKO, O. L. (2000). *Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (Systemnyi pidkhid)* [Psychological foundations of a preschooler's personality formation (A systems approach)]. Stylos.

PANK, V. H. (Ed.). (2023). *Metodychni rekomendatsii «Psykhosotsialna pidtrymka ditei u zakladakh osvity»* [Methodological recommendations "Psychosocial support of children in educational institutions"]. Ukrainian Scientific-Methodological Center of Applied Psychology and Social Work.

ROMANOVSKA, D. D. (2011). *Psykholohiia dytiachoi agresyvnosti: teoriia ta praktyka* [Psychology of child aggressiveness: theory and practice]. Knyhy – XXI.

SECTION 5. PHYSICAL EDUCATION, SPORTS, TOURISM, LOCAL HISTORY AND PHYSICAL CULTURE AND HEALTH WORK FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY

THE INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS ON PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Gryhorii Hryban[1], Pavlo Tkachenko[2]
[1]Zhytomyr Ivan Franko State University
[2]Polissia National University
Zhytomyr, Ukraine

The internal environment of a person, which ensures the homeostasis of the organism, is closely related to the action of environmental factors. This interaction is at the level of human adaptation mechanisms. Therefore, environmental environmental problems in the modern world are becoming increasingly relevant. One of the key issues considered by ecology is the adaptation of a person to various environmental conditions. Adaptation in sports is considered in the context of a new direction in the ecological science of man – the ecology of physical culture and sports. Adaptation to different modes of physical activity is most clearly manifested in Olympic and professional sports, when a person's physical activity becomes too intense, the body must adapt to changes in functional systems, muscle tissue in accordance with the increased requirements associated with the influence of negative environmental factors.

Proper physical and mental training boosts the athlete's resistance to functional changes and environmental factors (Gryban et al., 2005; Gryban, 2008). The interaction between the environment and sport is crucial for balanced management and sustainable development. Research by W. Hollman and T. Hettinger shows that no professional activity matches the training effects of modern sports. Heavy physical labor in tough climates does not cause the same adaptive changes seen in top athletes (Hollman, & Hettinger, 1980).

The combined influence of various factors related to sports activities leads to changes in body functions and structures. Increasing knowledge about sports and the environment among participants in sports events should help address potential issues during large-scale competitions and the preparation of sports facilities. The Committee for the Development of Sport of the Council of Europe is working on the following areas:

- creation of "Sport and Environment" programs; initiating discussions at the appropriate level on the importance of sport as an element in environmental education;
- combining elements of the school curriculum with sport and environmental education;
- conducting environmental education in various sports clubs;
- encouraging enterprises involved in the production of sports goods to provide consumers with environmental information by printing information on packaging, etc. (*National and Regional Approaches for Ecological Networks in Europe*, 2001). International and national sports organizations are also increasingly paying attention to this problem. Many specific initiatives come from national Olympic committees and national sports federations (*Environment and Sport*, 1997; *Gold for Green*, 1999).

One of the directions of environmental education in the field of physical culture and sports, improving the effectiveness of the educational and training process, conducting sports competitions and physical culture and health activities, and preserving the health of participants in the events implies the following:

- inclusion in educational programs for various types of sports of issues of environmental education and upbringing, which should provide the athlete with a system of knowledge about the positive and negative impact of environmental factors on the state of his vital activity;
- providing recommendations on conducting educational and training sports in conditions of a polluted environment, including various temperature factors, contaminated air, water, food, etc., a high level of physical performance of the athlete, adaptation of his functional systems to sports activities depend on the state of health and compliance with environmental safety standards (Gryban et al., 2005; Gryban, 2008; Gryban, & Skoryi, 2018). The environment is a place of residence and production activity of a person. It forms the conditions of work, life, recreation, and nutrition.

The research methods used are aimed at studying the problem of "environment and sport", solving the tasks of preparing athletes to participate in sports events without loss of health. The following scientific methods were used: analysis of literary sources,

pedagogical observation, conversation, questionnaire, expert assessment, and self-assessment of the level of knowledge, skills and abilities of behavior in the aggressive environment.

The ecological situation on the planet is changing for the worse every year, which is associated with wars, the constantly growing capacity of industrial enterprises, the opening of new factories and processing plants, as well as an increase in the number of vehicles, the growth of production and use of mineral fertilizers and pesticides, the emergence of new technological processes, chemicals, products, poor-quality waste disposal, etc. In sports activities, which are characterized by increased metabolism, consumption of more air, food, etc., negative environmental factors will have an even greater negative impact. Based on this, a healthy person, by nature, is not always able to adapt to any changes in the environment because adaptation has its limits (Gryban, 2008). At the same time, the lifestyle should be decisive in changing a person's consumer attitude to the natural environment, as it contains elements of ecological culture.

The main strategic objectives of the concept of environmental education and upbringing are as follows:

- preservation of a viable natural environment, biological diversity, including the human gene pool;
- significant changes in environmental education and individual education based on scientific and religious principles;
- formation of a new ecological thinking, which is based on adherence to the principles of scientificity, humanity in the relationship between man, society and nature;
- development of environmental education considering national achievements, formation of ecological thinking not only in a narrowly national, but also in a planetary aspect;
- promotion of environmental education, which serves to improve the personality, its inner world, develops human dignity, humanism;
- an individual's awareness of themselves as part of nature, connected through numerous inseparable ties, enables them to establish appropriate relationships with their environment (Gryban, 2008; Gryban, & Skoryi, 2018). The content of environmental education is grounded in a system of scientific knowledge that encompasses methodological, natural scientific, socio-economic, legal, philosophical, moral and ethical, technical, and ideological aspects of the existence of the natural environment and the natural conditions of human life.

The Olympic movement integrates sustainable development principles in sports, addressing environmental preservation as per the XXI UN Conference agenda. The Olympic Games effectively communicate the need for environmental improvement to millions. The Conference documents urge all sports organizations to incorporate sustainable development measures into their activities and lifestyle. The International Olympic Committee, international federations, and national Olympic committees form an education network to teach practical and technical measures for sustainable development. Construction projects like Olympic villages and sports facilities must maintain natural ecosystems.

One of the most important indicators of the successful holding of major sporting events is the proper use of nature and protection of the environment during the construction of sports facilities, holding mass sporting events. The state of the environment and the health of participants in sporting events are closely interrelated phenomena. A healthy natural environment contributes to the improvement of the human body, the restoration of working capacity. Negative environmental factors contribute to the occurrence of various diseases, cause an increase in mortality, and a reduction in life expectancy.

Reference:

Environment and Sport (1997*).* An International Overview. Faculty of Sports Sciences and Physical Education, University of Porto. Porto. https://www.researchgate.net/publication/356087314_ENVIRONMENT_AND_SPORT_-An_international_overview_MEIO_AMBIENTE_E_DESPORTO_-_Uma_perspectiva_internacional.

Gold for Green (1999). *Sport and the Environment Policy Framework 1999-2002*. The Haque, June. https://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=10&m=1422882656&action=file.download.

GRYBAN, G. P. (2008). Problemy ekolohii u fizychnomu vykhovanni: monohrafiia [Problems of ecology in physical education: monograph]. Vyd-vo «Ruta». http://ir.polissiauniver.edu.ua/handle/123456789/8950.

GRYBAN, G. P., KRASNOV, V. P., & PRYSIAZHNIUK, S. I. (2005). *Zmitsnennia zdorovia i fizychnoi pidhotovlenosti studentiv v umovakh malykh doz radiatsiinoho zabrudnennia*: navch. posib [Improving the health and physical fitness of students in conditions of low doses of radiation pollution: teaching manual]. Ahrarna osvita. http://ir.polissiauniver.edu.ua/handle/123456789/8667.

GRYBAN, G. P., SKORYI, O. S., PANTUS, O. O., & OBODZINSKA, O. V. (2018). Problemy ekolohii navkolyshnoho seredovyshcha v olimpiiskomu i profesiinomu sporti. Chornobylska katastrofa. *Aktualni problemy, napriamky ta shliakhy yikh vyrishennia* [Problems of environmental ecology in Olympic and professional sports. Chernobyl disaster. Current problems, directions and ways of their solution]. ZhNAEU, 99-103. http://ir.polissiauniver.edu.ua/handle/123456789/8915.

HOLLMAN, W., & HETTINGER, T. (1980). *Sportmedizin Arbeits und Trainingsgrundlagen*. Stuttgart – New York. http://ir.polissiauniver.edu.ua/bitstream/123456789/6831/1/VDAAU_2000_1_210-218.pdf.

National and Regional Approaches for Ecological Networks in Europe (2001). Nature and Environment, № 110. Council of Europe, November. https://book.coe.int/en/nature-and-environment-series/2163-national-and-regional-approaches-for-ecological-networks-in-europe-nature-and-environment-no-110.html.

THE IMPACT OF ADOLESCENTS' PHYSICAL ACTIVITY ON THEIR HEALTH AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING DURING THE PERIOD OF MARTIAL LAW IN UKRAINE

Inna Kushnarenko, Iryna Ostopolets
Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University
Zaporizhzhia, Ukraine

The current stage of development of Ukrainian society is marked by an unprecedented level of exogenous stress caused by the prolonged armed aggression of the Russian Federation. Adolescents (aged 11-17) represent the most vulnerable population group under these conditions, as their bodies are undergoing intensive morpho-functional development, hormonal restructuring, and the active formation of personal identity.

Physical activity is a fundamental component of healthy adolescent development. Contemporary Ukrainian scientific studies convincingly demonstrate that regular physical

activity is a key factor in maintaining and strengthening both physical health and psychological well-being among adolescents. In particular, the works of Bilak-Lukianchuk V., Horvat A., and Mytrovka Ye. emphasize that systematic physical exercise contributes to the harmonious development of the adolescent body, enhances the functional capacities of the cardiovascular and respiratory systems, and promotes endurance and overall physical fitness. The authors stress that physical activity during this age period fulfills not only a health-promoting but also a preventive function, reducing the risks of hypokinesia (physical inactivity) and related somatic disorders (Bilak-Lukianchuk et al., 2025).

At the same time, Ukrainian researchers underline the close relationship between physical activity and adolescents' mental health. Studies show that regular engagement in physical exercise and sports is associated with reduced levels of anxiety, emotional tension, and depressive symptoms, as well as mood stabilization (Osokina et al., 2023). Physical activity is viewed as an effective psychological resource that fosters the development of self-regulation, enhances self-esteem, and strengthens a sense of personal competence.

Particular emphasis is placed on the role of physical activity as a means of coping with stressors typical of adolescence, including academic overload and socio-emotional strain. Empirical studies conducted by Ukrainian scholars on adolescents' levels of physical activity also indicate that more physically active adolescents demonstrate better indicators of overall psychological well-being, social adaptation, and motivation toward a healthy lifestyle (Hryshchenko, 2024). The authors emphasize that adolescents' involvement in organized and voluntary forms of physical activity creates favorable conditions for positive socialization, the development of communication skills, and the formation of a responsible attitude toward one's own health.

However, the introduction of martial law in Ukraine in response to Russia's military aggression has radically transformed the social environment, limiting access to customary forms of physical activity while simultaneously increasing the need for neurobiological self-regulation through movement. According to contemporary theoretical frameworks, physical activity is viewed not only as a means of physical training but also as a therapeutic anti-stress tool capable of mitigating the negative consequences of psychological traumatization.

Exposure to military hostilities shapes a specific psychopathological profile among young people. The results of the comparative Ukraine Adolescent Mental Health Study (UAMS), which includes data from 2016-2017 and 2023-2024, demonstrate the cumulative nature of war-related traumatization.

According to national assessments conducted in 2024-2025, levels of psychological burden have reached critical thresholds. Approximately 32% of adolescents exhibit symptoms of moderate or severe depression, while 17.9% suffer from pronounced anxiety. The indicator of subjective mental health assessment among adolescents aged 13-17 is 7.64 points on a 10-point scale, which is slightly higher than that observed among young adults aged 18-24 (6.70 points); however, this is accompanied by a high prevalence of clinically significant traumatic experiences (35%) and eating disorders (29.5%).

Regional analysis reveals substantial differences: adolescents from the Donetsk region demonstrate consistently higher levels of psychopathology, suicidal ideation, and self-harming behaviors compared to their peers from central regions (e.g., Kirovohrad region), which is attributable to the prolonged duration of exposure to the conflict zone. Even in rear regions, constant missile threats and indirect exposure through media coverage generate levels of distress comparable to those experienced by individuals living in close proximity to the frontline.

Physical activity acts as a powerful regulator of stress reactivity. At the biochemical level, regular physical exercise stimulates the release of “pleasure” neurotransmitters – endorphins, dopamine, and serotonin – while simultaneously reducing cortisol levels. It has been established that aerobic exercise activates the hypothalamic – pituitary – adrenal (HPA) axis, which, when properly regulated, optimizes cognitive functioning and enhances neuroplasticity.

The material and technical infrastructure of sports has suffered significant damage during hostilities. A characteristic example is the Sloviansk community in the Donetsk region, where key facilities – the "Physical Culture and Health Complex" (swimming pool) and the "Cultural and Sports Center" – were damaged as a result of shelling in 2022-2024. Due to the proximity to the frontline, the restoration of such facilities under state programs (such as e-Vidnovlennia) is often postponed in favor of critical infrastructure and housing.

In response to these challenges, the state has shifted its focus toward mass, accessible sports. In particular, Ukraine has launched the project "Active Parks – Locations of a Healthy Ukraine," aimed at creating navigation maps for outdoor physical activities using QR codes. In the Rivne region, 64 such locations were already operating by 2025, engaging more than 70,000 people, including internally displaced persons (IDPs), children, adolescents, and veterans.

Currently, the All-Ukrainian School League «Side by Side» (Plich-o-Plich) serves as the largest student initiative, uniting thousands of teams in futsal, volleyball, basketball,

and cheerleading. In the 2024-2025 academic year, more than 11,600 schoolchildren in the Volyn region alone joined this project. The initiative fulfills a vital "community cohesion" function, providing children from frontline areas with psychological relief through participation in competitions held in safer regions.

Charitable foundations are increasingly integrating sports into psychosocial support programs. Notably, the Klitschko Foundation implements the «Package of Success» and «School of Resilience» projects. The foundation trains physical education teachers in psychological support methods and bullying prevention. Research conducted by the foundation in 2025-2026 indicates high levels of student engagement in physical culture and health-enhancing activities: 71% of adolescents plan to build their future in Ukraine, which correlates with their active participation in social and sports initiatives (Klitschko Foundation, 2025-2026).

Through the «Spilno» (Together) centers and the «PORUCH» (Nearby) project, UNICEF ensures access to sports games even under extreme conditions by organizing activities in safe locations such as metro stations and shelters (UNICEF Ukraine, 2023-2024). For example, in Kharkiv and the liberated city of Balakliia in the Kharkiv region, sports zones have become popular spaces for physical activity among children and adolescents.

The specificity of martial law necessitates the adaptation of physical education lessons. For shelter conditions, special "grounding" and mental self-regulation exercise sets have been developed. Experts recommend the use of breathing techniques – such as «box breathing», «smell the flower», and «bunny breathing» – and sensory activation exercises (e.g., massaging the earlobes and fingers) to help adolescents exit a state of stupor. Safety protocols for 2025-2026 prioritize life preservation: upon an air-raid alert, the teacher must immediately suspend the lesson and escort students to a shelter, where activities should focus on reducing panic levels rather than achieving physical performance standards.

Thus, during the period of martial law, physical activity has transformed from a leisure element into a strategic resource for preserving the nation’s health. It represents a powerful tool for supporting adolescents’ health and psychological well-being (Holovanova et al., 2025). Regular inclusion of physical activity in everyday life has a positive impact on physical health, emotional states, social connections, and overall quality of life. The integration of movement practices into the educational environment, combined with family support and effective public health policy, are key components of successful risk prevention and health promotion for the younger generation.

The state's future strategy should be based on scaling up accessible sports locations and integrating psychological support into every physical education lesson. Moreover, a crucial task for contemporary psychological science is the development and theoretical substantiation of conceptual models for psychological support for adolescents under prolonged exposure to war-related traumatization. In line with the priority directions of the psychological service within Ukraine's education system for the 2025/2026 academic year, the focus shifts toward crisis counseling, overcoming psychological and educational losses, and fostering self-regulation skills and mental health.

References:

BILAK-LUKIANCHUK, V. Y., HORVAT, A. M., & MYTROVKA, YE. V. (2025). The impact of physical activity on adolescents' mental health: An analysis of scientific information sources. Ukraine. Health of the Nation, 2025 (1), 99-107. https://doi.org/10.32782/2077-6594/2025.1/19.

HOLOVANOVA, I., PODVIN, A., et al. (2025). Assessment of health-related quality of life in adolescents in the conditions of war in Ukraine. Wiadomości Lekarskie Medical Advances, 78 (11), 2401-2410.

HRYSHCHENKO, S. V., KURTOVA, H. YU., BASHTOVENKO, O. A., & TOLCHIEVA, H. V. (2024). Physical activity as a component of a healthy lifestyle of Ukrainian adolescents aged 11-14 years. Modern Pediatrics. Ukraine, 6 (142), 104-112. https://doi.org/10.15574/SP.2024.6(142).104112.

Klitschko Foundation (2025). Research on adolescent resilience and future plans in Ukraine. https://www.klitschkofoundation.org/.

Ministry of Education and Science of Ukraine (n.d.). Bezpechne osvitnie seredovyshche: yak diiaty vchyteliam pid chas zaniat pry oholoshenni syhnalu "Povitriana tryvoha"? [Safe educational environment: how teachers should act during classes when an "Air Raid" signal is announced?]. https://mon.gov.ua/news/bezpechne-osvitne-seredovishche-yak-diyati-vchitelyam-pid-chas-zanyat-pri-ogoloshenni-signalu-povitryana-trivoga.

Ministry of Youth and Sports of Ukraine (n.d.). Polozhennia pro "Aktyvni parky" [Regulation on "Active Parks"]. Cabinet of Ministers of Ukraine. https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-novu-redaktsiiu-polozhennia-pro-aktyvni-parky.

OSOKINA, O., SILWAL, S., BOHDANOVA, T., et al. (2023). Impact of the Russian invasion on mental health of adolescents in Ukraine. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 62 (3), 335-343. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.001.

Ukraine Adolescent Mental Health Study (UAMS) (2024). Repeated cross-sectional study findings (2016-2017 vs 2023-2024). Donetsk National Medical University & JAMA Pediatrics.

UNICEF Ukraine (2023). Recommendations for mental health support through sports: «PORUCH» and «Spilno» projects. https://www.unicef.org/ukraine/.

LINGUACULTURAL DIMENSIONS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: BUILDING INTERCULTURAL SKILLS FOR A SUSTAINABLE FUTURE

Lyubov Zablotska, Halyna Navolska
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine

In recent decades, the concept of Intercultural Communicative Competence (ICC) has emerged as one of the most pressing issues in foreign language education. The rapid development of technology and the intensifying processes of globalization have transformed the way people interact, making the world more interconnected than ever before. In this context, learning a foreign language is no longer limited to mastering grammar rules, perfecting reading comprehension, or articulating ideas. Instead, it requires a deeper understanding of diverse cultures and the skills to engage meaningfully with individuals from different backgrounds. Today, foreign language learning in response to modern challenges must therefore go beyond linguistic proficiency, fostering students' ability to navigate cultural differences, build mutual respect, and communicate effectively in a globalized society (Gutiérrez-Santiuste, & Ritacco-Real, 2023).

Global business operations also depend on the effectiveness of communication across cultural boundaries. Companies operating on a global scale require highly qualified personnel

to establish and further develop intercultural cooperation, to ensure successful business transactions and collaborations (Didenko et al., 2024). For Ukraine, active participation in a globalized environment underscores the need to prepare future specialists who can communicate effectively in multicultural contexts. Integration into the European educational system, therefore, requires universities to prepare modern professionals able to navigate diverse cultural settings (Lysiuchenko et al., 2021).

Globalization also presents both challenges and opportunities for intercultural communication. Language barriers remain a significant issue, even though English has become a global lingua franca. Bridging these gaps requires more than linguistic proficiency; it demands the ability to exchange meaningful information across cultural differences. Foreign language education must therefore extend beyond traditional linguistic training to encompass ICC. As Byram (Byram, 2021) argues, language teaching is inherently cultural teaching, and successful communication depends on sensitivity to cultural norms and values.

The concept of communicative competence, first introduced by Dell Hymes and later elaborated by Canale, Swain, Bachman, and others, highlights the ability to use language appropriately within social contexts. It encompasses several dimensions: grammatical competence (knowledge of linguistic structures), sociolinguistic competence (sensitivity to social norms and conventions), discourse competence (coherence and cohesion in communication), and strategic competence (the ability to overcome communication breakdowns). Together, these components form a multidimensional framework for effective language use (Baker, 2024).

Linguistic mastery is essential, but on its own it does not ensure effective communication across cultures, since genuine interaction also requires sensitivity to cultural norms, values, and expectations. According to Naqeeb (Naqeeb, 2025), communicative competence must be broadened to encompass intercultural dimensions that account for the complexity of human interaction in diverse settings. Intercultural competence extends the traditional framework by integrating sensitivity to cultural norms, values, and expectations, thereby enabling communication that is not only accurate but also socially and culturally appropriate.

As D'Orazzi & Marangell (D'Orazzi, & Marangell, 2025) underscores, communicative competence cannot be understood in isolation from cultural contexts. It requires the ability to adapt flexibly and to respond appropriately to the conventions of different cultural environments. This involves more than grammatical precision or fluency; it demands

an awareness of how meaning is shaped by cultural perspectives and how communicative choices may be interpreted differently across communities.

In practice, this means that effective communicators must learn not only how to construct correct sentences, but also when, why, and to whom particular forms of expression are suitable. Such intercultural awareness helps to prevent misunderstandings, fosters empathy, and builds bridges across cultural divides. Ultimately, it transforms communication into a dynamic process of negotiation and mutual understanding, where language serves as both a tool for conveying information and a medium for cultivating respect and connection among people of different backgrounds.

The development of ICC is a lifelong process. It calls on learners to remain open, curious, and tolerant, while also reflecting critically on their own cultural identities. In this sense, ICC is not just a skill but a value-based competence that supports sustainable development by encouraging peaceful coexistence and intercultural dialogue.

The linguacultural approach emphasizes that language and culture are inseparable. Learning a language always involves learning culture, and teaching language inevitably means teaching culture. J. Shaules' Developmental Model of Linguacultural Learning (DMLL) highlights that effective pedagogy must balance language-centered and culture-centered learning. The model identifies four guiding elements: reflection, vision, roadmap, and community, which support learners in developing both linguistic ability and cultural awareness.

This approach fosters three complementary dimensions:

- Linguistic competence (mastery of vocabulary, grammar, and discourse).
- Cultural competence (understanding the norms, traditions, and values of the target culture).
- Inter-sociocultural competence (the ability to interact productively and respectfully with people from other cultures).

Together, these components transform the classroom into a space for intercultural dialogue, where students actively negotiate meaning and identity. Rather than treating culture as an "add-on," linguaculture integrates it into every aspect of language learning, turning the classroom into a laboratory for empathy, adaptability, and global citizenship (Ngo Cong-Lem, 2025). The linguacultural approach thus reshapes the foreign language classroom into a space for intercultural dialogue, where learners practice negotiating meaning and identity across diverse contexts.

This approach is rooted in the anthropocentric paradigm, which views language as a dynamic human activity shaped by cognitive, emotional, and social factors. Language is not a fixed system but a living reflection of cultural experience. Consequently, foreign language education must integrate pragmatic, sociocultural, and historical dimensions to help learners grasp the deeper meanings embedded in linguistic practices.

Sustainable development in education requires preparing students for lifelong learning, global citizenship, and intercultural cooperation. ICC plays a crucial role in this process by enabling individuals to engage in dialogue, negotiate differences, and contribute to social cohesion. The linguacultural approach supports sustainable development by:

- Promoting tolerance and respect for cultural diversity. Students learn to appreciate differences rather than perceive them as barriers.
- Enhancing employability in a global labour market. Multilingual and interculturally competent graduates are more competitive internationally.
- Strengthening international collaboration in science, business, and professional domains. ICC facilitates teamwork across borders.
- Developing critical thinking and reflection on cultural identities and worldviews. Learners become aware of their own cultural biases and learn to evaluate them critically.

An important extension of the linguacultural approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL). CLIL involves teaching subject matter such as history, science, or economics through a foreign language. In this way, students are not only learning the language but also engaging with authentic cultural and disciplinary contexts. CLIL naturally supports ICC because it immerses learners in real-world situations where language and culture are inseparable. By combining CLIL with linguacultural pedagogy, universities can prepare students for global citizenship, professional competitiveness, and sustainable development. Moreover, CLIL aligns with the UN Sustainable Development Goals by equipping learners with multilingual skills and intercultural sensitivity, which are essential for international cooperation.

For example, a CLIL history class taught in English might expose students to multiple perspectives on world events, encouraging them to compare narratives across cultures. A CLIL science course could highlight how scientific terminology varies across languages, reflecting cultural approaches to knowledge. These experiences deepen ICC by showing students that language is never neutral as it carries cultural assumptions and worldviews (Naqeeb, 2025; Ngo Cong-Lem, 2025).

Teachers can foster ICC through:

- authentic materials (films, literature, media) that reflect cultural realities;
- role-playing and simulations of intercultural encounters, where students practice negotiation and empathy;
- comparative analysis of cultural norms and communicative strategies, highlighting both similarities and differences;
- reflection activities that challenge students to examine their own assumptions;
- CLIL projects that integrate subject content with language learning, encouraging students to apply intercultural skills in academic and professional contexts.

Teachers play a crucial role in facilitating these practices. Their responsibilities extend well beyond language instruction, as they increasingly serve as cultural mediators, helping students navigate the complexities of intercultural communication. To carry out this role effectively, teachers require ongoing professional development in linguacultural and CLIL pedagogy, as well as a readiness to collaborate across disciplines such as sociology, psychology, and cultural studies. These practices not only strengthen language proficiency but also nurture empathy, adaptability, and intercultural awareness. In doing so, they prepare students to act as bridges between cultures, a skill that is becoming indispensable in professional, academic, and everyday contexts.

As Didenko et al. (Didenko et al., 2024) and Lysiuchenko et al. (Lysiuchenko et al., 2021) emphasize, ICC plays a vital role in advancing sustainable development. It promotes tolerance and respect for diversity, enhances employability in global markets, and strengthens international collaboration in science, business, and education. At the same time, ICC encourages critical reflection on cultural identities and worldviews, fostering deeper awareness of how communication shapes social relations.

When linked to the United Nations (2015) Sustainable Development Goals, ICC becomes more than an educational achievement; it becomes a social necessity. It directly supports SDG 4 (Quality Education) by embedding intercultural sensitivity into learning processes, and SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions) by fostering dialogue, justice, and inclusive communities (*United Nations*, 2015). Beyond these, ICC also contributes to SDG 8 (Decent Work and Economic Growth) by equipping learners with multilingual and intercultural skills that enhance employability in global labor markets. Similarly, it aligns with SDG 17 (Partnerships for the Goals) by strengthening international cooperation across science, business, and education.

Unlike grammar or vocabulary, intercultural competence involves values, attitudes, and reflection, which are far more difficult to measure. To address this challenge, European higher education increasingly relies on portfolios, reflective journals, and intercultural simulations to evaluate how students develop openness, empathy, and cultural awareness. In addition, telecollaboration projects and virtual exchanges provide authentic opportunities for students to practice and demonstrate ICC in real-world contexts. These initiatives allow learners to engage directly with peers from different cultural backgrounds, making assessment not only about linguistic ability but also about the capacity to negotiate meaning, build relationships, and interpret cultural perspectives (Gutiérrez-Santiuste, & Ritacco-Real, 2023; Ngo Cong-Lem, 2025). In this way, foreign language education becomes not only a means of linguistic training but also a strategic tool for building sustainable, inclusive, and resilient societies. By cultivating ICC, universities and schools prepare learners to participate actively in global dialogue, to collaborate across borders, and to contribute meaningfully to the shared goals of humanity.

So, ICC is not just another outcome of foreign language education. It is a way of preparing learners to live and work in a diverse world. Developing of students' intercultural communicative skills has become one of the primary tasks during foreign language instruction. It helps future professionals collaborate internationally, strengthen business relationships, and support integration into global systems. Linguacultural and CLIL approaches show that language learning is inseparable from culture, turning classrooms into spaces where students practice empathy, adaptability, and dialogue. These experiences help them grow into cultural mediators who can bridge differences in professional, academic, and everyday life.

At the same time, ICC directly aligns with the United Nations Sustainable Development Goals. It promotes tolerance, enhances employability, and strengthens cross-border partnerships. By embedding intercultural reflection into language learning, educators are not only teaching communication but also shaping citizens who can contribute to inclusive and sustainable societies. In this sense, foreign language education becomes more than grammar or vocabulary. It becomes a strategic force for building understanding, resilience, and shared progress in the 21st century.

References:

ACHIENG, S. A. (2023). Intercultural competence in foreign language teaching and learning: Strategies and challenges. Paper presented at the 17th International Conference

on Language, Individual & Society, Burgas, Bulgaria. *Journal of International Scientific Publications*, 17. http://www.scientific-publications.net.

BAKER, W. (2024). Intercultural communication. *ELT Journal, 78* (2), 212-215. https://doi.org/10.1093/elt/ccad040.

BYRAM, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*: Revisited. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410251.

DIDENKO, N., GORIUNOVA, M., POLINOK, O., KALASHNYK, O., & SHEVCHENKO, L. (2024). Formation of intercultural communicative competence in higher education students in the process of studying Ukrainian and English for professional purposes. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics,* (56), 2574-2586. https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.257sn4.

GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, E., & RITACCO-REAL, M. (2023). Intercultural communicative competence in higher education through telecollaboration: Typology and development. *Education and Information Technologies, 28* (11), 13885-13912. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11873-9.

LYSIUCHENKO, O., SYDORENKO, Y., OLEKSIIENKO, L., LYSENKO, T., & HULYCH, M. (2021). Intercultural communicative competence in the development of students' linguistic skills. *Linguistics and Culture Review, 5* (S4), 1202-1226. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1741.

NAQEEB, H. (2025). Intercultural communicative competence: Definition, models, measurement instruments, and empirical practice in the EFL classroom. *Dibon Journal of Education, 1* (1), 23-41. https://doi.org/10.64169/dje.15.

NGO CONG-LEM (2025). Intercultural communication in second/foreign language education over 67 years: A bibliometric review. *Journal of Intercultural Communication Research, 54* (1-2), 1-21. https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2456265.

United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). United Nations General Assembly. https://www.un.org/sustainabledevelopment.

ФІЗКУЛЬТУРНО-РЕКРЕАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Галина Бутенко
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
Глухів, Україна

Сучасний етап розвитку світової та національної освітньої системи характеризується посиленням уваги до ідей сталого розвитку, інклюзії та збереження здоров'я підростаючого покоління. Освіта для сталого розвитку розглядається як стратегічний напрям, що інтегрує соціальні, економічні та екологічні виміри суспільного прогресу, забезпечуючи формування відповідальних, соціально активних і здорових громадян (Lynch, 2016). У цьому контексті особливої актуальності набуває фізичне виховання, здатне поєднувати освітні, оздоровчі та соціалізаційні функції.

Інклюзивна освіта, орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних можливостей, потреб, стану здоров'я чи соціального статусу, висуває нові вимоги до організації освітнього процесу. Фізкультурно-рекреаційна діяльність у цьому аспекті виступає не лише засобом підтримки фізичного здоров'я, а й важливим інструментом соціальної інтеграції, розвитку комунікативних навичок, формування позитивного емоційного фону та почуття приналежності до колективу (Блавт, 2023).

У контексті реалізації принципів сталого розвитку освіти фізкультурно-рекреаційна діяльність в інклюзивних класах набуває системоутворювального значення. Вона сприяє формуванню культури здоров'я, толерантності, взаємоповаги та відповідального ставлення до власного розвитку й розвитку суспільства загалом (Baena-Morales et al., 2021). Водночас проблема цілеспрямованого використання рекреаційного потенціалу фізичної культури в умовах інклюзивного навчання залишається недостатньо опрацьованою як у теоретичному, так і в практичному вимірах, що зумовлює необхідність подальших наукових досліджень.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про зростання інтересу дослідників до проблем сталого розвитку освіти та ролі фізичного виховання у цьому процесі. У

працях вітчизняних і зарубіжних учених підкреслюється, що фізична культура та спорт можуть виступати ефективними засобами реалізації цілей сталого розвитку, зокрема у сфері здоров'я, соціальної рівності та якісної освіти.

Дослідники акцентують увагу на недостатньому рівні обізнаності майбутніх фахівців фізичного виховання з проблематикою сталого розвитку. Наголошується, що інтеграція ідей сталого розвитку в освітній процес є необхідною умовою підготовки педагогів, здатних працювати в умовах сучасних соціальних викликів, у тому числі в інклюзивному середовищі (Цигура, 2021).

У міжнародному науковому дискурсі значне місце посідають роботи, присвячені взаємозв'язку фізичного виховання та Цілей сталого розвитку ООН (Baena-Morales et al., 2021). Науковці пропонують практико-орієнтовані моделі фізичного виховання, спрямовані на формування відповідального ставлення до здоров'я, соціальної справедливості та активної громадянської позиції. Доведено, що фізичне виховання має потенціал для реалізації міждисциплінарних завдань сталого розвитку, особливо в освітньому середовищі.

Фізичне виховання розглядається як платформа для розвитку партнерств, спрямованих на зміцнення здоров'я та благополуччя учнів, підкреслюється важливість інклюзивного підходу, що забезпечує участь усіх учнів у фізкультурно-оздоровчій діяльності незалежно від індивідуальних особливостей (Lynch, 2016).

Науковцями розглядається проблематика інклюзивного фізичного виховання, де акцентується увага на сучасних концептуальних підходах до організації фізичного виховання учнів з інвалідністю (Блавт, 2023). Підкреслюється, що інклюзивне фізичне виховання має виходити за межі компенсаційної моделі та орієнтуватися на створення умов для активної участі кожної дитини в освітньому процесі незалежно від рівня функціональних можливостей. Особливо наголошується на значенні адаптованих форм рухової активності та рекреаційних практик як засобів підвищення якості життя й соціальної включеності учнів з інвалідністю. Це положення є методологічно важливими, оскільки вони підсилюють ідею фізкультурно-рекреаційної діяльності як універсального інструменту інклюзії та сталого розвитку освітнього середовища, що узгоджується з міжнародними підходами до реалізації Цілей сталого розвитку в освіті (Lynch, 2016; Baena-Morales et al., 2021).

Окрему групу становлять дослідження, присвячені розумінню концепції сталого розвитку фахівцями у сфері фізичного виховання та спорту. Виявлено, що спеціалісти визнають значущість освіти для сталого розвитку, проте потребують методичного

забезпечення щодо інтеграції її принципів у практику фізичного виховання (Tsyhura, & Harkusha, 2023).

Водночас аналіз наукових публікацій засвідчує недостатню кількість комплексних досліджень, у яких фізкультурно-рекреаційна діяльність в інклюзивних класах розглядається саме як інструмент реалізації принципів сталого розвитку освіти.

У процесі дослідження встановлено, що фізкультурно-рекреаційна діяльність в інклюзивних класах має багатовимірний характер і реалізує комплекс взаємопов'язаних функцій: оздоровчу, соціалізаційну, виховну та ціннісно-орієнтаційну. Її зміст виходить за межі традиційних уроків фізичної культури та охоплює різноманітні форми рухової активності рекреаційного спрямування, адаптовані до індивідуальних можливостей учнів.

Одним із ключових результатів є виявлення відповідності фізкультурно-рекреаційної діяльності основним принципам сталого розвитку освіти, зокрема принципам доступності, рівності, безперервності та міждисциплінарності. Участь учнів інклюзивних класів у спільній рекреаційній діяльності сприяє формуванню інклюзивної культури, розвитку емпатії та толерантності, що відповідає соціальному виміру сталого розвитку (Lynch, 2016).

Отримані результати підтверджують, що фізкультурно-рекреаційна діяльність в інклюзивних класах повинна ґрунтуватися на принципах адаптивності, варіативності та індивідуалізації рухових завдань. Це положення узгоджується з висновками інших науковців (Блавт, 2023), які доводить, що ефективність інклюзивного фізичного виховання значною мірою залежить від використання рекреаційних форм діяльності, здатних забезпечити позитивний емоційний досвід, мотивацію до рухової активності та відчуття успіху в кожного учня.

Таким чином, фізична рекреація в інклюзивних класах виступає не лише як засіб оздоровлення, а й як педагогічний механізм реалізації принципів соціальної справедливості, рівних можливостей та гуманізації освіти, що є базовими складниками сталого розвитку (Цигура, 2021; Tsyhura, & Harkusha, 2023).

Дослідження показало, що фізична рекреація в інклюзивних класах створює сприятливі умови для зміцнення фізичного і психічного здоров'я учнів, зниження рівня тривожності та підвищення самооцінки. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, для яких рухова активність рекреаційного характеру виступає засобом самореалізації та позитивної соціальної взаємодії (Baena-Morales et al., 2021).

Важливим результатом є також обґрунтування ролі вчителя фізичної культури як фасилітатора сталого розвитку в інклюзивному освітньому середовищі. Професійна готовність педагога до організації фізкультурно-рекреаційної діяльності на засадах інклюзії та сталого розвитку передбачає не лише володіння методичними знаннями, а й сформованість ціннісних орієнтацій, спрямованих на підтримку різноманіття та соціальної справедливості (Цигура, 2021; Tsyhura, & Harkusha, 2023).

Таким чином, фізкультурно-рекреаційна діяльність в інклюзивних класах є ефективним інструментом реалізації принципів сталого розвитку освіти, оскільки поєднує оздоровчі, соціальні та виховні аспекти освітнього процесу. Вона сприяє формуванню культури здоров'я, розвитку соціальної згуртованості та забезпеченню рівних можливостей для всіх учнів. Результати дослідження підтверджують, що інтеграція фізичної рекреації в інклюзивне освітнє середовище відповідає сучасним вимогам сталого розвитку та потребує системної підтримки на рівні освітньої політики, підготовки педагогічних кадрів і методичного забезпечення.

Список літератури:

БЛАВТ, О. (2023). Інклюзивне фізичне виховання учнів з інвалідністю: акценти в сучасному вимірі. Гірська школа Українських Карпат, № (29). 80-84. https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.80-84.

ЦИГУРА, Г. (2021). Потреба студентів факультету фізичного виховання в обізнаності з питанням сталого розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 3 (107), 294-307. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.03/294-307.

BAENA-MORALES, S, JEREZ-MAYORGA, D, DELGADO-FLOODY, P., & MARTÍNEZ-MARTÍNE, J. (2021). Sustainable Development Goals and Physical Education. A Proposal for Practice-Based Models. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18 (4), 2129. https://doi.org/10.3390/ijerph18042129.

LYNCH, T. (2016). United Nations Sustainable Development Goals: Promoting health and well-being through physical education partnerships. Cogent Education, 3, 1188469. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1188469.

TSYHURA, H., & HARKUSHA, S. (2023). Education for Sustainable Development: Understanding by Physical Education and Sports Specialists. Physical Education Theory and Methodology, 23 (4), 614-621. https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.4.17.

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛІКУВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ

Лариса Семенюк
Київський національний університет технологій та дизайну
Київ, Україна

Лікувально-оздоровчий туризм (ЛОТ) належить до найбільш динамічних і перспективних видів туристичної діяльності у світі, що зумовлено зростанням уваги суспільства до збереження та відновлення здоров'я людини. За прогнозами Всесвітньої організації охорони здоров'я, туризм і сфера охорони здоров'я посідають провідні позиції серед пріоритетів розвитку національних економік. В умовах зростання попиту на лікування, профілактику захворювань, SPA-оздоровлення та реабілітацію лікувально-оздоровчий туризм розглядається як важливий чинник соціально-економічного розвитку та зміцнення здоров'я населення. У сучасних умовах зростає потреба в розвитку лікувально-оздоровчого туризму як важливого напряму туристичної діяльності. Традиційні курорти трансформуються з місць відпочинку переважно для осіб похилого віку в поліфункціональні оздоровчі центри, орієнтовані на широкий спектр споживачів.

Лікувально-оздоровчий туризм є вагомим сегментом сучасної туристичної індустрії, що поєднує рекреацію та відновлення здоров'я, забезпечуючи фізичну й психологічну реабілітацію людини. В Україні розвиток цього напряму ґрунтується на значному природно-ресурсному потенціалі, зокрема на наявності мінеральних вод, лікувальних грязей, сприятливих кліматичних умов і різноманітних ландшафтів, а також на історично сформованих традиціях, що беруть початок у XIX столітті. Водночас трансформаційні процеси останніх десятиліть зумовлюють потребу в упровадженні сучасних підходів до організації та розвитку лікувально-оздоровчого туризму.

Відсутність у нормативно-правових документах України чіткого визначення поняття «лікувально-оздоровчий туризм», а також невикористання термінів «велнес-туризм» і «спа-туризм» ускладнює визначення його сутності, функцій, переліку послуг та вимог до інфраструктури. Це дещо перешкоджає аналізу сучасного стану й

прогнозуванню розвитку лікувально-оздоровчого туризму, а також гальмує ухвалення управлінських і стратегічних рішень щодо його підтримки та розвитку. Підтримуємо думку (Галасюк, 2023), що зміст терміну «лікувально-оздоровчий туризм» полягає у поєднанні лікувального (медичного/клінічного і реабілітаційного / санаторно-курортного) та оздоровчого (велнес / профілактичного і спа- / відновлюючого) видів туризму. Найпростіше ж загальновідоме трактування цього поняття можна визначити як відвідання туристами курортних місцевостей із метою оздоровлення та лікування.

Сучасний курортний комплекс України є масштабною соціально-орієнтованою індустрією оздоровлення, що базується на значних запасах різноманітних природних лікувальних ресурсів, які за своїми лікувальними властивостями не поступаються ресурсам провідних світових курортів. Найціннішими серед них є мінеральні води та лікувальні грязі майже всіх відомих бальнеологічних типів, а також протяжне узбережжя Чорного й Азовського морів та унікальні гірсько-лісові масиви Карпатського регіону.

Специфікою розвитку лікувально-оздоровчого туризму в Україні є поєднання традиційних методів санаторно-курортного лікування із сучасними оздоровчими технологіями. На території країни функціонує значна кількість курортів із високим потенціалом розвитку, серед яких особливе місце посідають Трускавець, Моршин, Східниця, Хмільник, Куяльник, Миргород, Поляна, Шаян, а також численні бальнеологічні та грязьові курорти, що використовують унікальні природні чинники. Водночас зростання популярності здорового способу життя сприяє активізації попиту на оздоровчий туризм, що супроводжується модернізацією лікувально-курортної інфраструктури, появою нових курортних локацій, розвитком приватних санаторіїв і велнес-центрів.

Для регіонів з унікальними природно-кліматичними та лікувальними ресурсами, а також для територій із їх обмеженим потенціалом, але наявністю окремих лікувально-оздоровчих складових, зокрема бальнеологічних, пріоритетним завданням є формування сучасних лікувально-оздоровчих і туристичних комплексів. Такі ресурси представлені мінеральними водами різного хімічного складу, зокрема гідрокарбонатними та сульфатними, що застосовуються у програмах бальнеотерапії, профілактики захворювань опорно-рухового апарату, серцево-судинної та нервової систем. Прикладом є Кіровоградська область, де бальнеологічні ресурси Знам’янського району за умови розвитку відповідної інфраструктури можуть стати основою для формування регіонального лікувально-оздоровчого туристичного продукту. Зазначимо,

що у свій час на території області працювало три санаторії: санаторій «Гусарське урочище», що в Новоукраїнському районі, Староосотський дитячий обласний протитуберкульозний санаторій в Олександрівському районі, Знам'янська бальнеологічна лікарня. Тільки останній об'єкт функціонує сьогодні, тому саме про нього трохи докладніше.

Лікувально-оздоровчий туризм у Кіровоградській області базується на використанні унікальних природних ресурсів, зокрема радонових вод та лікувальних грязей. Основним центром є місто Знам'янка, відоме своєю бальнеологічною лікарнею, яка фактично виконує функції санаторію. Знам'янська бальнеологічна лікарня – це унікальний багатопрофільний санаторій, що надає якісні послуги з лікування та реабілітації пацієнтів із захворюваннями опорно-рухового апарату, серцево-судинної та нервової систем, шлунково-кишкового тракту, шкіри, ендокринної системи, гінекологічними захворюваннями та патологіями, викликаними порушеннями обміну речовин. Заклад декларує наявність висококваліфікованого персоналу, сучасне обладнання та технології, турботу про кожного пацієнта, унікальний природний мікроклімат та мінеральні радонові води, які дозволяють забезпечити ефективність лікування та реабілітації на рівні, вищому за 90%. Завдяки сукупності бальнеологічних, кліматичних факторів і методів комплексної терапії, що застосовуються, лікарня не поступається відомим світовим курортам за якістю лікування та реабілітації. Згідно з висновками Українського інституту курортології, вода з природних джерел має багатий хімічний склад і відноситься до вод із середнім вмістом радону, містить вуглекислоту, сірководень, розчинений кисень, сульфати, гідрокарбонати та з'єднання кремнієвої кислоти, залізо, йод, бром, мідь і марганець. Віддаленість від промислових об'єктів і чисте повітря, насичене фітонцидами й ефірними сполуками, посилюють лікувальний ефект, забезпечують спокій і відпочинок у гарному настрої, та гарантують максимальне оздоровлення (*Знам'янська бальнеологічна лікарня,* 2025).

Існують певні проблеми, які заважають закладу стати повноцінним об'єктом санаторного лікування. Зокрема: 1) недостатня комфортність частини приміщень (серед пропозицій щодо покращення обслуговування гості висловлюють побажання зробити більше дитячих зон та провести ремонтні роботи в окремих корпусах); 2) відсутність чіткої програми розвитку як туристичної дестинації (в програмі розвитку туризму у Кіровоградській області на 2022-2027 роки взагалі відсутня згадка про можливості розвитку ЛОТ (*Кіровоградська ОР,* 2025)); 3) закріплений в уяві потенційного споживача та турагентів імідж «лікарні», а не санаторію (варто провести ребрединг,

змінити назву). Для активізації розвитку ЛОТ в області можна запропонувати ініціювати створення невеликих велнес- та рекреаційних об'єктів (SPA-центрів, оздоровчих садиб, центрів релаксації), орієнтованих на внутрішній туризм; паралельно необхідно інвестувати в базову туристичну інфраструктуру та підготовку кадрів у сфері оздоровчих послуг. Доцільним є також формування регіонального бренду лікувально-оздоровчого туризму й активне просування його через локальні та національні туристичні платформи. Під час війни надзвичайно сприятливим чинником для розвитку ЛОТ вважаємо і безпекову ситуацію в регіоні, віддаленість від зони бойових дій. В цьому аспекті територія Кіровоградської області має певні переваги для розвитку такого виду туризму.

Повномасштабні воєнні дії, що розпочалися в Україні у лютому 2022 року, справили суттєвий деструктивний вплив на туристичну галузь, зокрема на сферу лікувально-оздоровчого туризму. До ключових проблем належать різке скорочення внутрішніх і повна зупинка в'їзних туристичних потоків унаслідок безпекових ризиків та нестабільної соціально-економічної ситуації, руйнування або консервація частини санаторно-курортної інфраструктури, а також погіршення фінансового стану підприємств галузі через втрату доходів і зростання експлуатаційних витрат. Додатковими викликами стали кадровий дефіцит, порушення логістичних ланцюгів і обмежений доступ до інвестиційних ресурсів. Водночас воєнний період актуалізував нові перспективи розвитку лікувально-оздоровчого туризму, пов'язані з підвищеною потребою населення у фізичній і психологічній реабілітації військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та цивільного населення, що постраждало від війни. ЛОТ поступово трансформується у важливу складову системи медико-соціальної реабілітації, що створює передумови для переорієнтації санаторно-курортних закладів на надання реабілітаційних, відновлювальних і психотерапевтичних послуг.

Лікувально-оздоровчий туризм в Україні активно розвивається завдяки зростанню попиту на велнес і СПА-послуги, впровадженню сучасних медичних технологій та цифрових сервісів, що дозволяють персоналізувати програми відпочинку та оздоровлення, а також модернізації інфраструктури курортів і санаторіїв. Паралельно зростає інтерес іноземних туристів, відкриваючи нові перспективи для розвитку міжнародного медичного туризму, інтеграції України у європейський і світовий оздоровчий ринок і створення комплексних програм для оздоровлення, реабілітації та активного відпочинку. У перспективі післявоєнного відновлення розвиток лікувально-

оздоровчого туризму може стати одним із драйверів регіонального розвитку, залучення інвестицій та інтеграції України у європейський оздоровчо-реабілітаційний простір.

Список літератури:

ГАЛАСЮК, С. (2023). Концептуальні підходи до визначення терміну «лікувально-оздоровчий туризм». *Економіка та суспільство*, (47). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-47-8.

Знам'янська бальнеологічна лікарня (2025). *Офіційний сайт*. https://zoblkp.com.ua/.

Кіровоградська обласна рада (2025). *Офіційний сайт*. https://oblrada.kr.ua/.

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Наталія Хлус

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

Глухів, Україна

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими трансформаціями в освітній сфері, зумовленими цифровізацією, глобалізаційними викликами, зміною соціальних запитів до якості освіти та необхідністю формування компетентностей XXI століття. В умовах інтеграції України до європейського освітнього простору особливої ваги набуває реалізація принципів сталого розвитку, що передбачає гармонійне поєднання соціального, економічного та екологічного вимірів розвитку суспільства через систему освіти (Цигура, & Гаркуша, 2024). Цілі сталого розвитку, проголошені міжнародною спільнотою, акцентують увагу на забезпеченні якісної освіти, формуванні культури здоров'я, популяризації активного способу життя, розвитку відповідального ставлення до власного фізичного й психічного благополуччя. У цьому контексті уроки фізичної культури в закладах загальної середньої освіти виступають важливим соціально-педагогічним механізмом формування

здоров'язбережувальної компетентності, екологічної свідомості та соціальної відповідальності учнів шкільного віку.

Разом із тим аналіз сучасної практики фізичного виховання засвідчує наявність суперечностей між потребою суспільства у фізично активній, свідомій, соціально відповідальній особистості та традиційними підходами до організації уроків фізичної культури; між потенціалом інноваційних освітніх технологій та недостатнім рівнем їх системного впровадження в освітній процес; між необхідністю реалізації принципів сталого розвитку та відсутністю чітко окреслених методичних механізмів їх інтеграції у зміст і структуру уроку фізичної культури.

Інноваційні освітні технології (цифрові інструменти моніторингу фізичної активності, гейміфікація, інтерактивні платформи, фітнес-технології, проєктна діяльність, змішане навчання тощо) відкривають нові можливості для підвищення мотивації учнів до занять фізичною культурою, індивідуалізації освітнього процесу, розвитку ключових і предметних компетентностей. Їх упровадження сприяє формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я, розвитку навичок саморегуляції, командної взаємодії та усвідомлення цінності сталого способу життя як основи довготривалого благополуччя (Красов, & Кусай, 2020). Особливої актуальності проблема набуває в умовах зниження рівня рухової активності дітей та підлітків, зростання показників гіподинамії, психоемоційного напруження й цифрової залежності. Уроки фізичної культури, модернізовані на засадах інноваційності та сталого розвитку, можуть стати ефективним інструментом формування культури здоров'я, екологічно доцільної поведінки та соціальної активності учнів. Потреба в теоретичному обґрунтуванні та практичному осмисленні інноваційних освітніх технологій на уроках фізичної культури як інструменту реалізації цілей сталого розвитку зумовлює актуальність обраної теми дослідження та визначає його наукову й соціальну значущість (Хлус, & Москаленко, 2025).

Сучасна освітня парадигма орієнтована на формування компетентної, соціально відповідальної, фізично активної особистості, здатної до саморозвитку та усвідомленого вибору здорового способу життя. У цьому контексті фізична культура розглядається не лише як навчальний предмет, а як важливий компонент реалізації цілей сталого розвитку через формування культури здоров'я, екологічної свідомості та соціальної активності учнів шкільного віку.

Інноваційні освітні технології у фізичному вихованні – це системно організований комплекс методів, цифрових інструментів, форм і засобів навчання, спрямованих на

модернізацію змісту уроку, підвищення його ефективності та формування ключових компетентностей учнів. Їх застосування ґрунтується на принципах компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та здоров'язбережувального підходів.

У площині сталого розвитку урок фізичної культури має забезпечувати: формування відповідального ставлення до власного здоров'я; розвиток навичок саморегуляції та самооцінки фізичного стану; виховання екологічної культури через раціональне використання природних ресурсів і популяризацію активного дозвілля; розвиток соціальної взаємодії та командної співпраці. Інноваційні технології стають інструментом інтеграції освітнього та соціального компонентів сталого розвитку (Толочко, 2023).

Аналіз сучасних педагогічних підходів дозволяє виокремити такі групи інноваційних технологій (Юденко, 2024).:

1. *Цифрові та інформаційно-комунікаційні технології.* Використання фітнес-трекерів, мобільних застосунків для моніторингу фізичної активності, інтерактивних платформ, відеоаналізу техніки виконання вправ сприяє індивідуалізації навчання та формуванню навичок самоконтролю. Цифрові інструменти дозволяють відстежувати динаміку фізичного розвитку, мотивувати учнів через візуалізацію результатів та впроваджувати елементи дистанційної підтримки рухової активності.

2. *Технології гейміфікації.* Ігрові механіки (рейтингові системи, квести, змагальні модулі, командні челенджі) підвищують мотивацію до занять, активізують пізнавальний інтерес та сприяють формуванню позитивного ставлення до фізичної культури. Гейміфікація створює емоційно сприятливе середовище та стимулює внутрішню мотивацію учнів.

3. *Проєктні та інтегровані технології.* Реалізація міні-проєктів («Мій активний тиждень», «Екологічний маршрут здоров'я», «Фітнес-план для родини») формує дослідницькі вміння, навички планування та відповідального ставлення до власного здоров'я. Інтеграція фізичної культури з біологією, основами здоров'я, географією сприяє цілісному розумінню принципів сталого розвитку.

4. *Технології змішаного та адаптивного навчання.* Поєднання очної роботи з онлайн-підтримкою дозволяє враховувати індивідуальні можливості учнів, забезпечувати диференціацію навантаження та створювати умови для самостійної роботи.

Інноваційні підходи на уроках фізичної культури сприяють реалізації низки стратегічних завдань сталого розвитку: формування культури здоров'я як складової

якості життя; профілактика гіподинамії та пов'язаних із нею захворювань; розвиток соціальної згуртованості через командні форми роботи; формування екологічно доцільної поведінки через популяризацію активного відпочинку на природі; виховання відповідальності та самодисципліни. Застосування інноваційних технологій дозволяє трансформувати урок фізичної культури з традиційно нормативно-орієнтованого в особистісно-розвивальний простір, де учень виступає активним суб'єктом освітнього процесу (Кузьменко, 2022).

Ефективність інноваційних технологій значною мірою залежить від урахування вікових та психофізіологічних особливостей учнів шкільного віку. Використання інтерактивних методів сприяє: розвитку мотиваційної сфери; зниженню рівня тривожності під час виконання фізичних вправ; підвищенню самооцінки через індивідуалізацію досягнень; формуванню стійкого інтересу до систематичної рухової активності. Особливо важливим є формування внутрішньої мотивації до фізичного самовдосконалення, що відповідає ідеї довготривалого сталого способу життя.

Для результативної реалізації інноваційних освітніх технологій необхідно забезпечити: методичну підготовку вчителя фізичної культури; створення безпечного та ресурсного освітнього середовища; інтеграцію цифрових інструментів у навчальні програми; системний моніторинг фізичного розвитку учнів; підтримку партнерської взаємодії «учитель – учень – батьки». Комплексне впровадження зазначених умов сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та формуванню компетентностей, що відповідають сучасним викликам сталого розвитку.

У результаті теоретичного аналізу проблеми встановлено, що інноваційні освітні технології на уроках фізичної культури виступають ефективним інструментом реалізації цілей сталого розвитку в системі загальної середньої освіти. Сучасний урок фізичної культури трансформується з переважно нормативно-орієнтованої форми організації рухової діяльності в особистісно спрямований освітній простір, у якому формуються ключові компетентності учнів, культура здоров'я та відповідальне ставлення до власного фізичного й психічного благополуччя. Доведено, що впровадження цифрових технологій, гейміфікації, проєктної діяльності, змішаного та адаптивного навчання сприяє підвищенню мотивації учнів до занять фізичною культурою, індивідуалізації освітнього процесу та розвитку навичок самоконтролю і саморегуляції. Інноваційні підходи забезпечують інтеграцію принципів сталого розвитку у зміст фізичного виховання через формування здоров'язбережувальної, соціальної та екологічної компетентностей. Обґрунтовано, що реалізація інноваційних

освітніх технологій потребує створення відповідних організаційно-педагогічних умов: методичної готовності вчителя, ресурсного забезпечення освітнього середовища, системного моніторингу фізичного розвитку учнів та партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Лише комплексний підхід забезпечує стійкий позитивний ефект та довготривалий вплив на формування культури здорового способу життя.

Таким чином, інноваційні освітні технології на уроках фізичної культури є важливим чинником модернізації освітнього процесу та дієвим механізмом реалізації цілей сталого розвитку, спрямованих на підвищення якості освіти, зміцнення здоров'я підростаючого покоління та формування соціально відповідальної особистості.

Список літератури:

КРАСОВ, О. І., & КУСАЙ, М. В. (2020). Інноваційні технології в фізичному вихованні школярів. В: *Актуальні проблеми і перспективи розвитку фізичного виховання, спорту і туризму:* колективна монографія за заг. ред. Н. Є. Панегелової (с. 138-147). https://journals.uran.ua/hdafk-tmfv/article/view/306284.

КУЗЬМЕНКО, І. (2022). Освітні інновації у фізичному вихованні школярів. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. 187-197. https://journals.uran.ua/hdafk-tmfv/article/view/306284.

ТОЛОЧКО, С. (2023). Інноваційні технології формування компетентності здобувачів освіти: від гейміфікації до проєктної діяльності. *Вісник науки та освіти*. *4* (10). 710-725. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-710-725.

ХЛУС, Н. О., & МОСКАЛЕНКО, І. М. (2025). Психологічна готовність майбутніх вчителів фізичної культури до впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів освіти. «*Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»)», 11* (41), 1961-1972. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-11(41)-1961-1971.

ЦИГУРА, Г. О., & ГАРКУША, С. В. (2024). Основи сталого розвитку: навчальний посібник для студентів спеціальностей Середня освіта (Фізична культура), Фізична культура і спорт. Десна Поліграф. http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10214.

ЮДЕНКО, О. В. (2024). Інноваційні технології фізичного виховання і спорту: навч. посіб. Київ: Національний університет оборони України, 360 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/40571/1/fizk.pdf.

ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТА РУХОВА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ, ОСВІТНІХ ТА ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Марина Червоношапка
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Запоріжжя, Україна

Час здобуття вищої освіти є одним із ключових етапів у житті особистості, оскільки саме на цьому етапі формується модель подальшої життєвої траєкторії. Студентська молодь є основою поступального розвитку соціуму, тому підтримання її психічного благополуччя є пріоритетним завданням. Проте сучасна Україна перебуває в стані масштабної гуманітарної кризи, спричиненої збройною агресією рф, що провокує розвиток деструктивних психологічних порушень у здобувачів освіти.

Війна виступає потужним хронічним стресором, що порушує звичні життєві ритми, ускладнює процеси самовизначення та професійного становлення. У наукових працях останніх років акцентується увага на зростанні рівнів тривожності, страху та хронічного стресу. Ситуації невизначеності, пов'язані з безпековими ризиками, призводять до розладів сну, депресії та втрати життєвих орієнтирів (Trofimov, & Zabolotna, 2023). Автори Дзеружинська та Гиндич (Дзеружинська, & Гиндич, 2025) відмічають високу поширеність коморбідних психічних розладів серед студентів, які живуть в умовах війни. Тривожні розлади часто поєднуються з депресивними симптомами, порушеннями сну, соматизованими скаргами, а також симптомами посттравматичного стресового розладу.

Суттєвий вплив на ментальне здоров’я чинять також освітні виклики. Дистанційне та змішане навчання, що стало вимушеною нормою, додало специфічних чинників стресу. За недостатнього рівня саморегуляції такий формат сприяє зростанню тривожності та втраті внутрішньої навчальної мотивації. Тривале перебування в цифровому середовищі за умов дефіциту рухової активності та міжособистісного спілкування призводить до накопичення втоми та зниження суб’єктивного відчуття благополуччя (Байдик et al., 2024).

Поряд із дослідженнями негативних аспектів, автори надають уваги вивченню ресурсних чинників стабілізації емоційного стану студентської молоді. У численних наукових дослідженнях зазначається роль рухової активності як одного з найбільш доступних і ефективних засобів збереження психічного здоров'я студентів. Науковці розглядають фізичну активність не лише як компонент фізичного удосконалення, а як потужний засіб психоемоційної стабілізації, профілактики стресу, тривожності та емоційного вигорання.

Позитивний вплив занять фізичною культурою і спортом на психіку людини має різноплановий характер і зумовлений поєднанням психологічних, соціальних та фізіологічних механізмів (Griban et al., 2022). Одним із провідних психологічних чинників є відволікання особистості від дії негативних подразників і стресогенних факторів, що забезпечує тимчасове зниження рівня психоемоційної напруги. У процесі виконання фізичних вправ відбувається функціональне «перемикання» діяльності центральної нервової системи на реалізацію рухових завдань, унаслідок чого зменшується інтенсивність негативних емоційних переживань та проявів стресу. Важливу роль у формуванні позитивного психоемоційного стану відіграє також соціальний компонент фізичної активності. Комунікація, взаємодія та взаємопідтримка між учасниками занять сприяють підвищенню впевненості в собі, формуванню позитивної самооцінки та стабілізації емоційного стану.

Поряд із психологічними та соціальними чинниками суттєве значення мають фізіологічні механізми впливу фізичних вправ на психіку. Дослідження свідчать, що раціонально організована рухова активність викликає сприятливі зміни у функціонуванні гормональної системи, зокрема стимулює секрецію ендорфінів і серотоніну, що позитивно відображається на настрої, рівні тривожності та загальному психоемоційному стані. Встановлено, що регулярні заняття руховою активністю з частотою 2-3 рази на тиждень у молодих людей, які не займаються спортом на професійному рівні, сприяють підвищенню загальної задоволеності життям, зменшенню негативного впливу стресових факторів і посиленню позитивних емоцій (Blonska, 2022).

За даними досліджень (Бондар et al., 2024) раціонально організована рухова активність у здобувачів вищої освіти сприяє покращенню когнітивних функцій, зокрема уваги, пам'яті та мислення, забезпечує формування позитивного емоційного настрою, знижує прояви депресивних станів і тривожності, а також підвищує рівень самооцінки. Крім того, заняття фізичною культурою і спортом створюють умови для

розвитку соціальних навичок, емоційної саморегуляції та самодисципліни, що є особливо важливим чинником психологічної підтримки студентів у кризових соціальних умовах.

Рухова активність розглядається науковцями як комплексний ресурс, здатний впливати на емоційний стан особистості. На основі емпіричних даних автори (Yaroshyk et al., 2020) доводять, що студенти з регулярною руховою активністю характеризуються вищими показниками позитивного емоційного фону, енергійності та емоційної стабільності. Увагу приділено аналізу залежності емоційних станів від інтенсивності фізичних навантажень, у результаті чого встановлено, що саме помірна та систематична рухова активність забезпечує найбільш виражений стабілізуючий ефект.

Результати досліджень (Коваленко, 2024) підтверджують наявність стійкого позитивного зв'язку між рівнем рухової активності студентів і показниками самопочуття, активності та емоційного настрою. Систематична фізична активність позитивно впливає на когнітивні функції, зокрема підвищує розумову працездатність, сприяє розвитку пам'яті та когнітивної гнучкості. Участь у спортивній діяльності забезпечує формування позитивного емоційного фону, зменшення проявів депресивних станів, підвищення рівня самооцінки та розвиток соціальних умінь і навичок. У цьому аспекті регулярна рухова активність може розглядатися як ефективний засіб профілактики емоційного вигорання та підтримки психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти.

Досліджувався взаємозв'язок між фізичною активністю, сприйнятим рівнем стресу та задоволеністю життям студентів. Автори доводять, що фізичні вправи виконують функцію психологічного «буфера», який пом'якшує негативний вплив стресу на психоемоційний стан особистості. Встановлено, що студенти, які систематично виконують фізичні вправи, навіть за умов високого рівня стресу демонструють вищі показники задоволеності життям порівняно з малорухливими однолітками, що підтверджує роль фізичної активності як чинника психологічної резилієнтності (Olefir et al., 2019).

Узагальнення результатів сучасних досліджень дозволяє стверджувати, що емоційний стан студентської молоді в Україні характеризується підвищеною вразливістю до негативних впливів війни та трансформації освітнього процесу. Рухова активність виступає засобом, що не лише зміцнює фізичне здоров'я, а й виступає ефективним інструментом регуляції емоцій, підвищення резильєнтності та адаптації до кризових умов. Подальше вивчення проблеми доцільно спрямувати на емпіричне

обґрунтування оптимальних форм рухової активності (командних, рекреаційних), які б максимально сприяли стабілізації емоційного стану студентів у сучасних реаліях.

Список літератури:

БАЙДИК, В. В., ГУРСЬКА, О. А., & РЯБІНІНА, О. В. (2024). Вплив онлайн-навчання на психологічний комфорт здобувачів освіти. *Наукові перспективи, 11* (53), 1208-1221. Репозиторій ІІТТА. Цифрова бібліотека НАН України.

БОНДАР, А. А., ДУСЬ, С. В., КОЛОС, О. А., & ГОЛОВКІНА, В. В. (2024). Вплив фізичних навантажень на психоемоційний стан студентів у ЗВО. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15,* (12 (185)), 64-67. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.12(185).11.

ДЗЕРУЖИНСЬКА, Н., & ГИНДИЧ, А. (2025). A study of the mental health of students affected by war: comorbidity, quality of life, and effective therapeutic approaches. PMGP [Internet]. 2025 Mar. 10 [cited 2026 Jan. 9]; 10 (1). https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/596.

КОВАЛЕНКО, А. (2024). Вплив регулярних фізичних навантажень на емоційний стан здобувачів освіти. *Science and Education*, 1, 27-31. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-5,

BLONSKA, K. (2022). The impact of physical activity on students' happiness in the context of positive and negative motivation. *Physical Education of Students, 26* (2), 89-97. https://doi.org/10.15561/20755279.2022.0205.

GRIBAN, G. P., OKHRIMENKO, I. M., LYAKHOVA, N. A., KOSTENKO, T. M., ZARICHANSKYI, O. A., ZARICHANSKA, N. V., & POP, O. YU. (2022). Influence of the amount of students' motor activity on their health status and psychophysical readiness for future life. *Acta Balneol, LXIV* (2(168)), 150-154. https://doi.org/10.36740/ABAL202202109.

OLEFIR, V., KUZNETSOV, M., & PLOKHIKH, V. (2019). Effect of physical exercises and perceived stress interaction on students' satisfaction with life. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. *23* (1), 30-5. https://doi.org/10.15561/18189172.2019.0105.

TROFIMOV, A., & ZABOLOTNA, V. (2023). Tolerance to uncertainty as a factor in the mental health of the population in conditions of war. *Social and Legal Studios, 6* (3), 189-200. https://doi.org/10.32518/sals3.2023.189.

YAROSHYK, M., MALANCHYK, H., & SOLOVEI, A. (2020). Assessment of the state of emotional health of ukrainian university student youth that is involved into different levels of physical activity. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 6, 467-475. https://doi.org/10.17770/sie2020vol6.4867.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ УЧНІВ З НЕДОЛІКАМИ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я

Ольга Шевченко, Юлія Фесюк
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
Кропивницький, Україна

Постановка проблеми. Найпоширенішими захворюваннями на сьогоднішній день серед учнів загальноосвітніх шкіл є: сколіоз, серцеві захворювання, захворювання шлунково-кишкового тракту. Для зменшення проявів хвороб нами була запропонована експериментальна методика проведення занять фізичною культурою в спеціальних медичних групах з учнями з недоліками у стані здоров'я .

Успішне розв'язання оздоровчих і виховних завдань спеціальної медичної групи залежало від правильного планування освітнього процесу та методики проведення занять. Теоретичною основою методики фізичного виховання стали загальні дидактичні положення (Rovnyi et al., 2014), біологічні закони, специфіка засобів, використовуваних в комплексному лікуванні з урахуванням діагнозу і стадії захворювання, віку, рівня фізичної підготовленості. Методика занять з цією категорією дітей залежала від діагнозу і стадії захворювання, віку, рівня фізичної підготовленості. Для правильного проведення занять з учнями, які мають відхилення в стані здоров'я, ми керувалися наступними принципами:

1. Враховували характер вживаних вправ, фізіологічне навантаження, дозування і початкові положення, які повинні відповідати стану здоров'я школяра, його віковим особливостям.

2. Передбачали дію на весь організм.

3. Включали в заняття загальнозміцнюючі та спеціальні вправи оздоровчих технологій.

4. При складанні плану занять дотримувалися принципів поступовості і послідовності в підвищенні та спаді фізичного навантаження, витримуючи фізіологічну криву навантаження.

5. При підборі та застосуванні вправ дотримувались принципу чергування скорочення м'язових груп.

6. Приділяли увагу позитивним емоціям, сприяючим встановленню і закріпленню умовно-рефлекторних зв'язків.

В той же час методика застосування фізичних вправ для учнів з послабленим здоров'ям базувалася на загальних положеннях. Основні дидактичні принципи (свідомості і активності, наочності, доступності і індивідуалізації, систематичності і поступового підвищення вимог) лежать в основі не тільки навчання рухам, але і на основі реалізації лікувальних завдань.

Результати дослідження. З метою оптимізації фізичної підготовленості учнів, які відносяться за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, нами була розроблена, обґрунтована та застосована диференційована програма з фізичної культури, яка включала коригувальну гімнастику, основою якої є фізичні вправи з елементами йогівських асан, в чергуванні з йогівськими дихальними вправами, регламентовані дихальні вправи з урахуванням тонусу симпатичного та парасимпатичного відділів вегетативної нервової системи хворих, дозовану ходьбу.

До комплексів на занятті включалися фізичні вправи для середніх і великих м'язових груп верхніх та нижніх кінцівок, тулуба, статичні йогівські дихальні вправи, вправи на розслаблення в поєднанні з автогенним тренуванням. Вихідні положення – лежачи на спині, сидячи на стільці або підлозі, стоячи. Учні виконували загальнорозвивальні вправи та спеціальні вправи для м'язів верхніх та нижніх кінцівок, передньої черевної стінки, грудної клітки та спини. Застосування цих вправ дозволяло підвищити рухомість хребта та грудної клітки, змінювати внутрішньочеревний тиск, що призводило до поліпшення обмінних процесів в печінці та відтоку жовчі з жовчовивідних шляхів. Обов'язково включалися динамічні та статичні дихальні

йогівські вправи та вправи на розслаблення в поєднанні з аутогенним тренуванням. Вправи виконувалися в повільному та середньому темпі з неповною (на початку режиму) та повною амплітудою рухів (наприкінці режиму), тривалість заняття коригувальної гімнастики – 15-20 хв., щільність заняття складала 45,2 ± 1,5%. При поліпшенні загального стану хворого, наявності позитивної динаміки показників функції органів хворі переводились на вільний руховий режим. Програмою було рекомендовано виконати загальнорозвивальні вправи та спеціальні вправи для м'язів верхніх та нижніх кінцівок, передньої черевної стінки, грудної клітки та спини на основі йогівських асан. Крім того, 3 раз на тиждень хворі займалися самостійно за програмою вдома (спеціальні вправи) протягом 10-15 хв. Всі вправи виконувалися в повільному та середньому темпі з повною амплітудою рухів, тривалість заняття – 20-30-35 хв., щільність заняття складала 57,4 ± 1,3%.

Збереження стійкості тіла (рівновага) необхідна якість при виконанні будь якої вправи (Yazlovetskyi et al., 2005). Статичну рівновагу ми розвивали через ускладнення структури вправи і зміну психофункціонального стану дитини. Динамічна рівновага удосконалюється за допомогою вправ циклічного характеру в ускладненому варіанті. Вестибулярна стійкість характеризується збереженням пози чи напрямку руху після подразнення вестибулярного апарату. Для її розвитку використовувалися вправи системи йоги.

Правила застосування вправ були наступними:

1. Урізноманітнювати і поступово ускладнювати завдання, змінюючи вихідні положення, вправи, умови їхнього виконання.

2. Виконувати всі вправи однаково добре вліво і вправо.

3. Стежити за точністю виконання рухів під час засвоєння всіх поз, а також дотримання заданого темпу і ритму.

4. Забезпечувати постійний контроль за правильністю рухів, застосовуючи взаємний контроль і самоперевірку.

Ефективність фізичного виховання учнів, віднесених до спеціальної медичної групи, цілком визначається методикою і організацією занять, раціонально використаної оздоровчої системи фізичних вправ. Від того, які засоби фізичного виховання застосовуються в заняттях, яка методика їх використання і як організований процес фізичного виховання, залежить і оздоровчий результат (Korzh, & Zviriaka, 2007).

Особливу увагу на заняттях ми приділяли формуванню основних рухових умінь і навичок. Нами з'ясовано, що перенесене захворювання негативно позначається на рівні

їх фізичної підготовленості і за допомогою спеціальних засобів фізичного виховання розвинути найбільш важливі рухові уміння і навички. Тому досягнення оздоровчого ефекту в процесі занять вимагає використання суворо диференційованих (в залежності від існуючих порушень і об'єму пристосованих можливостей) методів занять.

Висновок. Успіх занять дітей з ослабленим здоров'ям неможливий без їхнього свідомого і активного відношення до виконання фізичних вправ, до дотримання режиму дня. Осмислене відношення до розучуваних вправ підсилює вплив кори великого мозку на супідрядні їй функціональні системи. У зв'язку з цим краще мобілізуються компенсаторні механізми, що сприяє розвитку рухових навичок.

Отже. особливості сучасних умов життя, швидкі темпи розвитку техніки, модернізації навчальних і трудових процесів, зростання інформації пред'являють до організму учнів високі вимоги. Пластичність функціональних систем здорової дитини сприяє порівняно швидкій їх адаптації до різноманітних дій зовнішнього середовища.

Список літератури:

KORZH, YU. M., & ZVIRIAKA, O. M. (2007). Praktykum z teorii i metodyky likuvalnoi fizychnoi kultury. Navchalnyi posibnyk. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. 184.

ROVNYI, A. S., ROVNYI, V. A., & ROVNAIA, O. O. (2014). Fiziolohiia rukhovoi aktyvnosti: pidruchnyk. Kh. 344.

YAZLOVETSKYI, V. S., MUKHIN, V. M., & TURCHAK, A. L. (2005). Koryhuvalna himnastyka (46-50). Kirovohrad.



978-83-68422-15-3