ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Освіта.UA

HIGHER EDUCATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF INTEGRATION TO EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Education.UA

II (94)

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т 85

Рекомендовано Науково-методичною радою Східно-Європейського Інституту Психології (Україна - Франція). Протокол № 11 від 7 листопада 2022 року

Видання здійснене за сприяння Польської Академії Наук (Київське представництво) та Міжнародної Експертної Агенції "Консалтинг і Тренінг"

Редакційна колегія випуску:
акад. Кремень В.Г. (Україна) , акад. Савченко О.Я. (Україна), проф. Маноха І.П. (Україна), проф. Генрик Собчук (Польща), проф. Ляшенко О.І. (Україна), акад. Коцур В.П. (Україна), акад. Вашуленко М.С. (Україна), акад. Бех І.Д. (Україна), д-р Виговська О.І. (Україна), проф. Петрочко Ж.В. (Україна), д-р Анджей Мірскі (Польща), проф. Марія Гренвальд (Польща), д-р Габріелє Сімончіні (Італія)

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2024. – № 2. – Том II (94). – 300 с. (Освіта.UA)

Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space. – 2024. – № 2. – Volume II (94). – 300 p. (Education.UA)

Часопис презентує наукові статті фахівців з питань вищої та інших рівнів освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також - питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, менеджерів освіти, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

Періодичне видання включене до наукометричних баз:
Index Copernicus International, Google Academy, PBN (Biblioteka Narodova)

ISSN 2959-1953 *(друкована версія)*
ISSN 2959-1961 *(електронна версія)*

https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.00
www.osvita.eeipsy.org

ВИДАВЕЦЬ / МІЖНАРОДНЕ ВИДАВНИЦТВО:
Східно-Європейський Інститут Психології (СЄІП, Україна - Франція)
вул. Голосіївська 13, оф. 528-530, 03039, Київ, DOI: 10.38014 East European Institute of Psychology

Освіта.UA

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

II (94), 2024

Тематичні рубрики випуску:

ОСВІТА УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

ПОЧАТКОВА ШКОЛА В УМОВАЇ ВІЙНИ

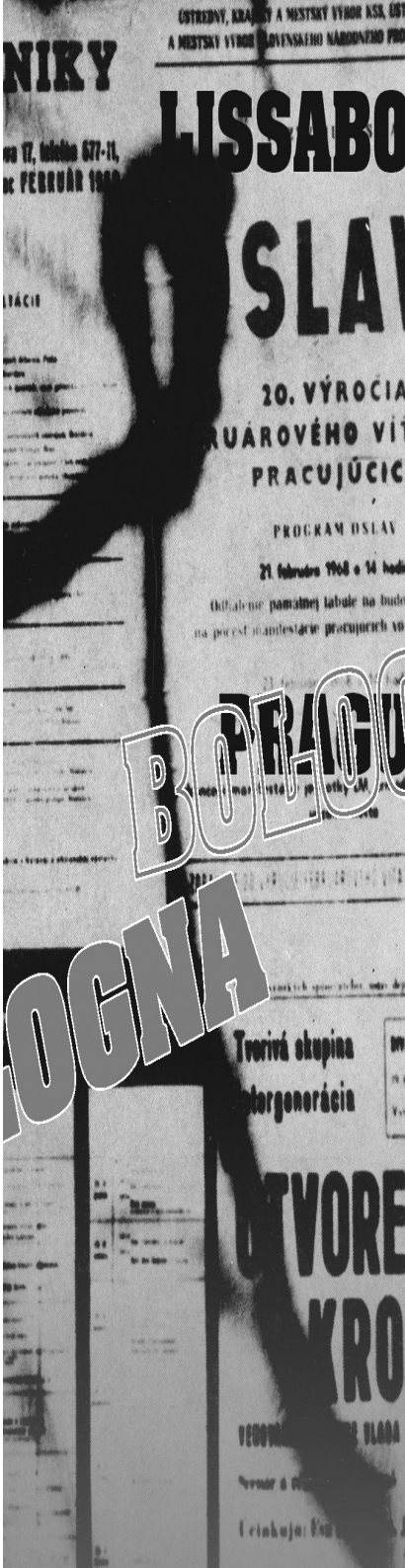
НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

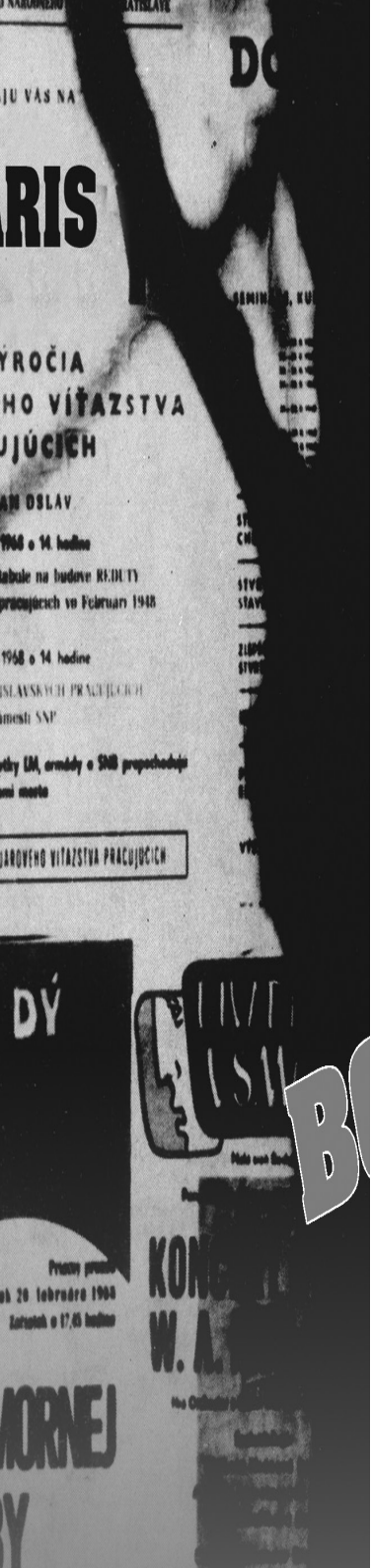
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСВТА І ОСВІТИ

ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ПТСР І ТРАВМАТИЧНИХ СТАНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

ISSN 2959-1953 (друкована версія)
ISSN 2959-1961 (електронна версія)





ISSN 2959-1953 (друкована версія)
ISSN 2959-1961 (електронна версія)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Маноха І., доктор психологічних наук, професор,
головний і відповідальний редактор (Україна)
Зволінський В., доктор філології (Польща)
Онкович Г., доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Володимирів А. - технічний і літературний редактор,
СЄІП (Україна - Франція)
Омелян О. - верстка, макет, СЄІП (Україна - Франція)
Онкович А. - верстка, макет, СЄІП (Україна - Франція)
Поляруш Ю. – digital-редактор, СЄІП (Україна - Франція)

НАУКОВА РАДА:

акад. В.Г. Кремень (Україна), голова
акад. О.В. Сухомлинська (Україна)
акад. О.Я. Савченко (Україна)
проф. Генрик Собчук (Польща)
проф. О.І. Ляшенко (Україна)
акад. В.П. Коцур (Україна)
акад. М.С. Вашуленко (Україна)
акад. І.Д. Бех (Україна)
проф. Пшемислав Генбал (Польща)
д-р О.І. Виговська (Україна)
проф. Ж.В. Петрочко (Україна)
д-р О.В. Винославська (Україна)
д-р Анджей Мірскі (Польща)
проф. Марія Гренвальд (Польща)
д-р Габріелє Сімончіні (Італія)
д-р Гражина Шилінг (Польща)
д-р Войцех Сегень (Польща)
д-р Агнєшка Войта (Німеччина)
д-р Беата Станішевска (Польща)
д-р Мутлу Паркан (Туреччина)

HIGHER EDUCATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF INTEGRATION TO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

II (94), 2024

Thematic sections of the issue:

EDUCATION IN UKRAINE IN TIMES OF WAR

PRIMARY SCHOOL IN WARTIME CONDITIONS

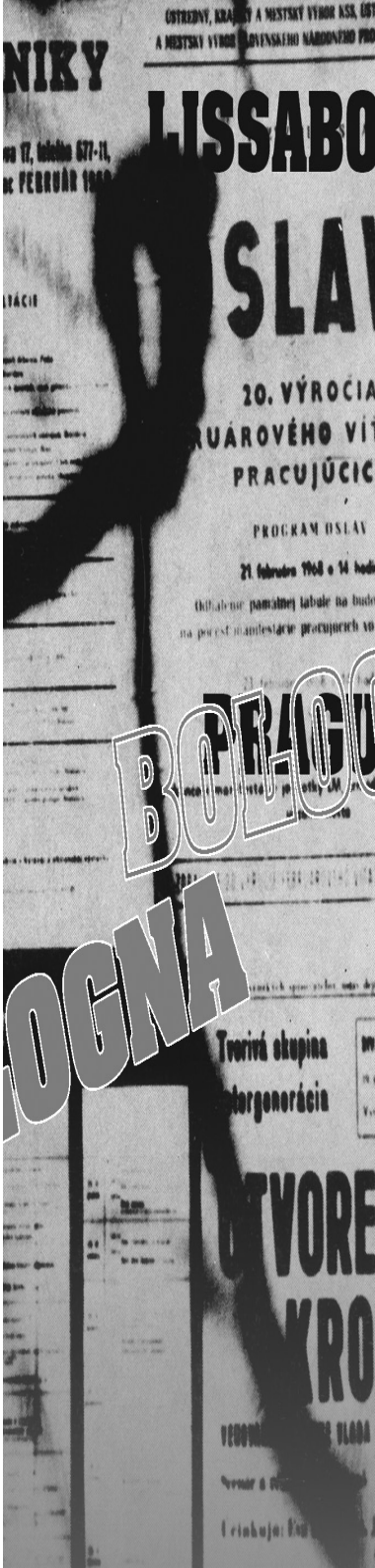
THE LATEST METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN EDUCATION

PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN SOCIETY AND EDUCATION

EDUCATION AS A TOOL FOR OVERCOMING PTSD AND TRAUMATIC CONDITIONS IN WAR CONDITIONS

ISSN 2959-1953 (друкована версія)
ISSN 2959-1961 (електронна версія)



Сучасна освіта в Україні, Європі та світі

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

Modern education in Ukraine, Europe and the world

The Bologna process and prospects of higher education in Ukraine, Europe and the world

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

Modern means of training and education: problems of implementation and standardization

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

Modern educational management: economic, organizational and psychological means implementation in Ukraine, Europe and the world

Psychological, educational and organizational conditions for the implementation of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world

ОСВІТА УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

EDUCATION IN UKRAINE IN TIMES OF WAR

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.01

ЛУЩИК Ю.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Сумський національний аграрний університет,
м. Суми, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ: ВИКЛИКИ Й ПЕРСПЕКТИВИ В МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

LUSHCHYK Yu.M. **Modern approaches to foreign language training: challenges and prospects in the international context.** *The article discusses the challenges of adapting foreign language education amid globalization, which introduces new demands for mastering English as a means of international communication. It aims to explore the specific aspects of English language training in China, considering the potential for cooperation between Ukrainian and Chinese institutions of higher education, taking into account the national context to optimize teaching methods and practices. To achieve the goal, a comprehensive approach was employed that combined theoretical methods – such as analyzing publications, systematizing problematic factors, and generalizing existing experiences – with empirical methods, including the observation of the educational process. As a result of this work, we identified and characterized various problematic factors, particularly linguistic and methodological ones, that accompany the development of foreign language competence and influence its formation. Research indicates that linguistic challenges arise from difficulties in learning phonetics, vocabulary, and grammar, largely due to the fundamental differences between English and Chinese. Methodological concerns stem from limitations in integrating various language aspects into the educational process, not aligning traditional approaches with modern language education requirements and students' needs, and insufficient attention given to the intercultural component, among other issues. The research reveals that these factors mutually influence each other and require complex solutions. They include a broader implementation of an integrated approach to studying different aspects of language, the active use of authentic materials, a focus on communicative tasks, and the development of an intercul-*

 © ЛУЩИК Ю.М., 2024

tural component. The article concludes that it is essential to study and consider national specificity for a balanced approach to modern foreign language education. This approach should combine the national context with international requirements, ultimately contributing to the comprehensive development of students' foreign language competence in alignment with the demands of a globalized world.
Keywords: *English language, teaching, China, training, international cooperation, formation of foreign language competence, Ukraine*

ЛУЩИК Ю.М. **Сучасні підходи до іншомовної підготовки: виклики й перспективи в міжнародному контексті.** *У статті досліджується проблема адаптації іншомовної освіти в умовах глобалізації, яка висуває нові вимоги до опанування англійської мови як інструменту міжнародної комунікації. Метою статті є вивчення особливостей англомовної підготовки в Китаї з огляду на можливості українсько-китайської співпраці між закладами вищої освіти з урахуванням національного контексту для оптимізації методів і практик навчання. Для досягнення мети застосовано комплексний підхід, що поєднує теоретичні (аналіз публікацій, систематизація проблемних чинників, узагальнення досвіду) й емпіричні (спостереження за навчальним процесом) методи. У результаті роботи визначено й схарактеризовано проблемні фактори, зокрема мовні й методологічні, які супроводжують формування іншомовної компетентності й впливають на її формування. Встановлено, що мовні виклики охоплюють труднощі з вивчення фонетики, лексики й граматики, обумовлені фундаментальними відмінностями англійської та китайської мов. Методологічні застереження проявляються через обмеження в інтеграції різних аспектів мови в навчальний процес, невідповідність традиційних підходів сучасним вимогам мовної освіти й потребам студентів, недостатню увагу до міжкультурного компонента тощо. Виявлено, що ці фактори мають взаємний вплив і потребують комплексних рішень, зокрема, більш широке впровадження інтегрованого підходу до вивчення різних аспектів мови, активне використання автентичних матеріалів, орієнтація на комунікативні завдання й розвиток міжкультурного компоненту. У статті робиться висновок, що вивчення й врахування національної специфіки є важливим для збалансованого підходу, який ґрунтується на поєднанні національного контексту та орієнтації на міжнародні вимоги до сучасної іншомовної освіти і сприяє комплексному*

формуванню іншомовної компетентності студентів відповідно до запитів глобалізованого світу.
Ключові слова: *англійська мова, викладання, Китай, навчання, міжнародна співпраця, формування іншомовної компетентності, Україна*

1. Постановка проблеми

Найвизначнішою тенденцією сучасного світу вважається посилення зв'язків між країнами, що проявляється в усіх сферах суспільного життя. Цей процес взаємопроникнення й взаємодії, відомий як глобалізація, сприяє формуванню єдиного світового співтовариства й актуалізує використання англійської мови як провідного засобу міжнародної комунікації. Англійська мова виконує роль глобального посередника в контексті економічної інтеграції, технологічного прогресу, розповсюдження наукових знань, освітнього обміну, впливу масової культури й медіа тощо, тобто вона не лише відображає процеси глобалізації, але й стимулює їх, створюючи єдиний мовний простір для інтернаціональної комунікації та співпраці. Отже, з одного боку, глобалізація виступає чинником, який обумовлює необхідність розвитку іншомовної компетентності, а з іншого, створює нові виклики для викладання англійської мови.

Сучасна наукова спільнота широко обговорює парадигмальний зсув у сфері іншомовної освіти, викликаний змінами в її меті. Традиційні методики, орієнтовані переважно на вивчення граматики та лексики, не відповідаючи сучасним вимогам, поступаються формуванню іншомовної комунікативної компетентності, де пріоритет надається комунікативній складовій. Глобалізований світ вимагає формування іншомовної компетентності особистості для успішної взаємодії в різноманітних міжособистісних, професійних та міжкультурних ситуаціях.

Проблема модернізації іншомовної освіти є актуальною для країн, що активно інтегруються в міжнародний простір, зокрема для України та Китаю. Попри суттєві відмінності в геополітичних і економічних умовах, історичному досвіді, культурних традиціях і педагогічних підходах, обидві країни мають багаторічні стійкі зв'язки в освітній сфері [4]. За даними Міністерства освіти й науки станом на 1 листопада 2024 року в Україні навчаються 27,2 тис. студентів з інших країн, з яких найбільше – 10,7 тис. громадяни Китаю [6].

Особливої уваги заслуговують спільні проєкти, в межах яких українські викладачі залучаються до викладання різних дисциплін, у тому числі й англійської мови, в закладах вищої освіти Китаю, що є важливим з кількох причин. По-перше, такі ініціативи дають змогу накопичувати й поширювати досвід, корисний для професійного розвитку й удосконалення навчального процесу. По-друге, українські педагоги, працюючи в Китаї, мають можливість інтегру-

вати напрацьовані педагогічні практики в інтернаціональний контекст, що сприяє формуванню позитивного іміджу України як держави з високим рівнем освітніх послуг. Однак, викладання будь-якої дисципліни, у тому числі й англійської мови, в нових міжнародних умовах стикається з низкою викликів, що вимагає адаптації методики до національного бекграунду з одночасною орієнтацію на міжнародно визнані практики. Отже, комплекс описаних чинників визначає *актуальність* нашого дослідження.

Аналіз останніх публікацій. Сучасний стан досліджень в галузі іншомовної освіти характеризується активним пошуком нових підходів, які б відповідали викликам глобалізованого світу.

Як українські, так і китайськи науковці активно вивчають роль англійської мови в умовах міжнародної інтеграції. Зокрема, підкреслюється, що процеси глобалізації, посилюють статус англійської мови в галузі міжнародного співробітництва й технічного прогресу, а також сприяють її постійному збагаченню та поширенню, роблячи її все більш універсальним і доступним інструментом комунікації для представників різних культур [2; 3; 13; 19;].

Важливою тенденцією в педагогічній науці обох країн є дослідження іншомовної компетентності як багатоаспектного явища, що охоплює комунікативний, міжкультурний, лінгвістичний, соціолінгвістичний складники [5; 16; 17].

З огляду на багаторічну співпрацю між Україною та Китаєм в галузі освіти, важливими є роботи науковців обох країн, що висвітлюють теорію й практику іншомовної підготовки китайських здобувачів освіти на різних рівнях [1; 7; 8; 18; 21].

Попри значний прогрес у дослідженнях, окремі аспекти залишаються недостатньо опрацьованими. Зокрема, необхідно глибше вивчити національний контекст і його вплив на вивчення англійської мови китайськими студентами, що важливо для адаптації методики викладання до соціокультурного середовища. Також доцільно розробити методичні підходи, які б одночасно враховували локальні особливості та відповідали міжнародній практиці.

Метою статті є вивчення специфіки іншомовної підготовки в умовах українсько-китайської співпраці між закладами вищої освіти з урахуванням національного контексту для оптимізації методів і практик навчання. Для досягнення мети передбачається розв'язання таких *завдань:* ідентифікувати проблемні фактори, які впливають на формування іншомовної компетентності студентів у закладах вищої освіти КНР; на основі досвіду українських викладачів запропонувати методичні рішення, що інтегрують локальні особливості навчального процесу з міжнародними підходами і сприяють формуванню іншомовної компетентності та мотивації до навчання.

Методи дослідження. Дослідження базується на використанні комплексного підходу, який поєднує теоретичні та емпіричні методи для аналізу особливостей вивчення англійської мови китайськими студентами Сумського міжнародного коледжу Хенаньського інституту науки і технологій (КНР) в умовах співпраці між закладами вищої освіти України та Китаю. Ґрунтуючись на теоретичних методах здійснено аналіз публікацій українських та китайських авторів із вивчення сучасних засад іншомовної підготовки; проведено систематизацію та узагальнення специфічних характеристик, які впливають на опанування англійської мови китайськими студентами. У межах емпіричних методів проведено спостереження за навчальним процесом в аудиторіях освітнього закладу, що сприяло виявленню конкретних труднощів у формуванні іншомовної компетентності; на основі досвіду викладання автора, розроблено рекомендації щодо оптимізації викладання англійської мови з урахуванням національного контексту студентів і міжнародних практик, орієнтовані на всебічне формування іншомовної комунікативної компетентності.

2. Виклад основного матеріалу дослідження

Наразі Китай демонструє зростання відкритості до зовнішнього світу, зміцнює міжнародні зв'язки, стимулює взаємний обмін знаннями з іншими культурами, що зумовлює потребу у високоякісній іншомовній освіті, яка відповідає викликам XXI століття. Важливе місце у цьому контексті займає вивчення іноземних мов, зокрема англійської, яка має особливий статус в умовах глобалізації. Методика викладання англійської мови в Китаї активно оновлюється і має значні результати в розробці педагогічних практик, які відповідають національним умовам. Прогрес спостерігається також у царині теоретичних досліджень, що сприяє формуванню та впровадженню актуальних підходів до навчання англійської мови [17].

Утім, у галузі іншомовної підготовки існує низка несприятливих факторів, що ускладнюють цей процес. Дослідження науковців з означеного питання і досвід викладання, створюють підґрунтя для того, щоб ідентифікувати й систематизувати їх як мовні й методологічні обмеження. Усі вони взаємопов'язані й впливають один на одний.

Мовні бар'єри, зокрема, включають труднощі, пов'язані з опануванням фонетики, лексики й граматики. У межах нашого дослідження стисло проілюструємо кожну групу зазначених чинників кількома прикладами. Фонетична система китайської мови суттєво відрізняється від англійської. Студентам часто важко коректно розпізнавати й артикулювати такі звуки, як [θ], [ð], [r], [l], властиві англійській, але не характерні для їхньої рідної мови. Тональність китайської мови, де зміна висоти тону визначає семантичне значення слова, спричиняє труднощі при сприйнятті й відтворенні наголосів та інтонацій,

мелодійно-ритмічних структур англійської мови в цілому [9; 14].

Традиційно викладачі намагаються подолати ці перешкоди монотонними вправами на багаторазове повторення з метою відпрацювати вимову звуків, слів, словосполучень чи фраз. Однак, згадані аспекти вимагають комплексного підходу, який охоплює в тому числі роботу з інтонацією, ритмікою та мелодикою англійської мови на автентичному матеріалі. Надмірна ж увага до помилок у вимові поряд з недостатньою практикою аудіювання й говоріння перешкоджають формуванню природного мовлення.

Студенти також можуть демонструвати недостатній рівень володіння лексикою, що звужує їхні можливості в спілкуванні як у навчальному, так і реальному середовищі [20; 22]. Лексичні прогалини виявляються в обмеженому словниковому запасі; недостатньому засвоєнні синонімічних рядів; нерозумінні багатозначності слів, колокацій та особливостей їхньої прагматичної функції; здатності стилістично доречно інтегрувати лексичні одиниці відповідно до комунікативних ситуацій тощо. З-поміж перешкод для якісного опанування лексичним арсеналом англійської мови можна назвати заучування ізольованих лексичних одиниць у формі списків без контексту, тест-орієнтований підхід, домінування в аудиторіях формалізованого навчання, яке не моделює ситуації з реального життя.

Серед труднощів у засвоєнні граматики англійської мови китайськими студентами можна виокремити лінгвістичні й когнітивні. Лінгвістичні бар'єри обумовлюються фундаментальними розбіжностями між граматичними системи англійської та китайської мов. Китайська мова належить до ізолюючих мов, що характеризується відсутністю розвиненої системи словозміни, тоді як англійська має синтетично-аналітичний характер. Це ускладнює для китайських студентів засвоєння таких аспектів як часові форми дієслова, узгодження між підметом і присудком, вживання артиклів тощо. Як ілюстрацію когнітивних викликів можемо навести інтерференцію рідної мови (перенесення граматичних структур китайської мови на англійську) або недостатнє розуміння абстрактних граматичних концептів англійської мови (умовних речень, модальних дієслів, непрямого порядку слів) через відсутність аналогів у рідній мові. Відокремлене вивчення граматичних правил, без поєднання з іншими мовними аспектами, виконання репродуктивних вправ, надмірна сфокусованість на успішному виконанні тестів призводять до формального засвоєння граматичних структур, але не розвивають здатність інтегрувати здобуті знання в практику, ускладнюють формування комунікативних навичок [20].

Навчання англійській мові в закладах освіти Китаю стикається також з низкою методологічних викликів, до яких зокрема належать обмеження в інтеграції різних аспектів мови, невідповідність традиційних підходів, недо-

статня увага до міжкультурного компонента тощо [10; 15].

Так, серед несприятливих чинників часто вказується фрагментація іншомовної підготовки, коли різні аспекти мови – фонетика, лексика, граматика – вивчаються ізольовано. Це заважає студентам сприймати мову як складну, але цілісну систему, де всі компоненти функціонують у тісній взаємодії, доповнюючи один одний.

Методологічні проблеми вивчення англійської мови також пов'язані з невідповідністю застосування традиційних методів (наприклад, переклад, зубріння, надмірне використання репродуктивних вправ, тестів тощо) сучасним завданням іншомовної освіти. Зокрема, домінування граматико-перекладного підходу, який фокусується на механічному запам'ятовуванні лексичних одиниць, граматичних правил і виконанні репродуктивних вправ, обмежує розвиток мовленнєвих навичок. Виконання тестів є гарним способом перевірки знань словникового запасу чи граматики, однак не дає повного уявлення про рівень комунікативної компетентності студентів у різних видах діяльності (читанні, аудіюванні, говорінні, письмі), так само як і про їхню здатність застосовувати мову поза межами академічного контексту в реальних ситуаціях.

Крім того, наразі існує невідповідність між традиційними підходами й когнітивними потребами студентів у візуальному, аудіальному й інтерактивному навчанні. Сучасні дослідження в області лінгвістики та когнітивної психології свідчать, що у сучасних студентів існує запит на активну участь в процесі навчання, можливість практичного використання мови через симуляції реальних комунікативних ситуацій, інтерактивні засоби й технології тощо, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу й перенесенню теоретичних знань у площину практичного застосування за межами навчальних аудиторій.

Ігнорування міжкультурного аспекту або його поверхневе вивчення обмежує студентів у розумінні комунікативних норм та не сприяє розвитку вміння адаптувати поведінку до різних соціальних чи культурних контекстів. Загалом, вивчення іноземної мови, у тому числі й англійської, має включати в себе не лише лінгвістичні елементи, але й культурні кодекси, що визначають способи спілкування, форми ввічливості, звичаї та традиції, що дозволить студентам ефективно взаємодіяти в іншомовному середовищі. Крім того, це сприятиме формуванню всебічно розвиненої особистості, адаптованої до самореалізації в умовах глобалізованого світу [12].

Враховуючи виявлені й систематизовані труднощі, що супроводжують навчання й викладання англійської мови в ЗВО Китаю, а також власний досвід викладання, наведемо деякі способи оптимізації навчального процесу.

Так, коли йдеться про мовні бар'єри та подолання фрагментації навчання доречно застосовувати комплексний підхід для вивчення фонетики, лексики

й граматики. Для цього можна використовувати аудіо- та відеоматеріали, які з одного боку, можуть бути основою для практичного відпрацювання складних моментів, а з іншого, ілюструють взаємозв'язок цих аспектів у системі мови. Також корисними для опрацювання фонетики, лексики й граматики є інтерактивні додатки, які допомагають студентам краще сприймати наголос, інтонацію та мелодику мови, коригувати вимову, слововживання чи засвоєння ключових граматичних структур та надають можливість отримувати зворотний зв'язок. У свою чергу, викладачам необхідно впроваджувати інтегроване навчання, наприклад, коли замість ізольованого вивчення граматики через механічне запам'ятовування правил, застосовуються завдання, що охоплюють граматику, лексику та культуру мовлення в єдиному контексті.

Для подолання обмежень традиційних методів, які не завжди забезпечують достатній рівень мовленнєвої активності й практичного застосування мови, важливо ширше впроваджувати комунікативний підхід, орієнтуючись на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – читання, аудіювання, говоріння, письма – через реальні комунікативні завдання, що відображають ситуації повсякденного життя чи професійної діяльності. Такий підхід, фокусуючись на навчанні через практику і акцентуючи увагу на активній взаємодії між учасниками навчання, допомагає усвідомити, як мова функціонує в реальних життєвих ситуаціях, і в цілому сприяє як більш глибокому засвоєнню мовного матеріалу, так і розвитку навичок спілкування. Водночас, це підвищує мотивацію студентів, адже вони бачать безпосередню користь від навчання та здатність застосовувати мову в різноманітних контекстах, що відповідає сучасним вимогам глобалізованого світу.

Більш широка інтеграція міжкультурного компоненту під час вивчення англійської мови китайськими студентами через використання матеріалів, які відображають різноманіття культур, а також через практичні вправи, які дозволяють студентам розвивати здатність адаптувати свою поведінку відповідно до соціокультурних норм іншомовного суспільства, так само як і репрезентувати себе й свою країну на міжнародній арені, є відповіддю для подолання обмежень, пов'язаних з ігноруванням або поверхневим вивченням міжкультурного аспекту. Залучення студентів до створення проєктів, що передбачають дослідження культурних аспектів країни, мова якої вивчається, виконання завдань з аналізу й обговорення відмінностей, звичаїв і традицій, норм спілкування в різних культурах тощо дозволяє підготувати їх до ефективної міжкультурної комунікації [11]. Моделювання міжкультурних ситуацій і обговорення глобальних тем сприятиме розвитку у студентів гнучкості мислення, здатності до культурної адаптації та ефективного спілкування в міжнародному середовищі.

3. Висновки

У процесі дослідження було виявлено, що навчання англійської мови в Китаї має низку важливих як теоретичних, так і практичних напрацювань, обумовлених роллю англійської мови в глобалізованому світі. Проте, існує низка проблем, пов'язаних із мовними й методологічними обмеженнями, які ускладнюють ефективне опанування англійської мови китайськими студентами.

До основних мовних викликів відносяться труднощі в засвоєнні фонетики, лексики й граматики через фундаментальні відмінності між англійською та китайською мовами, які посилюються інтерференцією рідної мови. Методологічні обмеження полягають у домінуванні традиційних методів навчання, фрагментації викладання та недостатній увазі до комунікативної й міжкультурної складових.

Розуміння й систематизація зазначених бар'єрів є важливим, оскільки сприятиме накопиченню педагогічного досвіду у сфері викладання іноземної мови, дозволить адаптувати дієві методи до китайського освітнього контексту, а також збалансувати застосування міжнародно визнаних й національних практик відповідно до вимог сучасної іншомовної освіти.

Запропоновані шляхи оптимізації навчального процесу включають більш широке впровадження інтегрованого підходу до вивчення різних аспектів мови, активне використання автентичних матеріалів, орієнтацію на комунікативні завдання й розвиток міжкультурного компоненту. Такий підхід сприятиме комплексному формуванню іншомовної компетентності студентів і їхній готовності до ефективного спілкування у міжнародному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Віротченко С.А., Лахмотова Ю.В. Особливості викладання іноземних мов у КНР: навчально-методичний посібник. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021, 52 с.
2. Гроза І.М., Бабятинська Ю.О., Гусейнова К.С. Глобалізація англійської мови в міжкультурній комунікації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019. № 43. Том 4. С. 174-176. URL: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.4.41
3. Кобякова І., Аліфіровець М., Шинкаренко Д. Вплив глобалізації на розвиток української та англійської мови. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 72. Том 2. С. 176-181. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-2-26
4. Лунячек В. Сучасна освіта Китаю: проблеми і перспективи розвитку. Постметодика. 2013. № 1 (110). С. 47–54. URL: https://www.researchgate.net/publication/330764744_Sucasna_osvita_Kitau_problemi_i_perspektivi_rozvitku

5. Прошкін В.В., Романюк Д.Х. Комунікативна компетентність студентів-іноземців – майбутніх бакалаврів архітектури та містобудування: вимоги та методичні прийоми формування на початковому етапі. Перспективи та інновації науки. 2023. № 10(28). С. 371-379. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-371-379
6. Скільки в Україні студентів-іноземців і на кого вони навчаються: дані МОН (01.12.2024). URL: https://www.centernews.com.ua/?p=469418
7. Собченко Т., Смолянюк Н., Судакова Н. Деякі аспекти формування іншомовної компетентності молодших школярів у КРН та Україні. Молодь і ринок. 2024. № 7-8 (227-228). С. 8-11. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305976
8. Цицюра К.В. формування навичок володіння рідною та іноземною мовою як сучасна умова професійної підготовки економістів Китайської Народної Республіки. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1-2 травня 2020 року). 2020. 1. С. 69-71. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721084/
9. Fachun Zhang & Pengpeng Yin. A Study of Pronunciation Problems of English Learners in China. Asian Social Science. 2009. № 5. P. 141-146. URL: DOI:10.5539/ass.v5n6p141
10. Huang J., Li J., Shu T. & Zhang, Y. (2022). A mixed-methods national study investigating key challenges in learning English as a foreign language: A Chinese college student perspective. Frontiers in Psychology. 2022. № 13. P. 01-12. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035819 .
11. Lushchyk Y., Pikulytska L. & Tsyhanok H. The Impact of Project Work on International Students' Foreign (Ukrainian) Language Acquisition in Higher Education. 2022. Amazonia Investiga, 11(49), 93-107. URL: https://doi.org/10.34069/AI/2022.49.01.11
12. Mu Y. & Yu B. Chinese College Students' Intercultural Competence: Current Situation, Barriers and Solutions. Journal of Intercultural Communication. 2021. № 21(2). P. 44-57. URL: https://doi.org/10.36923/jicc.v21i2.13
13. Pan L. & Block D. English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. System. 2011. № 39. P. 391-402. URL: https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2011.07.011
14. Qinghua Xiao, Ming Chen. On Chinese Students' English Pronunciation Problems and Countermeasures. Learning & Education. 2021. Volume 10. Issue 5. P.17-20. URL: https://doi.org/10.18282/l-e.v10i5.2659
15. Rao Z. Reconciling Communicative Approaches to the Teaching of English with Traditional Chinese Methods. Research in the Teaching of English. 1996. Volume 30, Issue 4 (Dec). P. 458-47. URL: https://doi.org/10.58680/rte199615304.

16. Serdiuk L., Chykhantsova O. & BaranauskienĖ I. (2020). Foreign Communicative Competence As a Factor of Personal Development. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. 2020. 5. P. 537-545. URL:https://doi.org/10.17770/sie2020vol5.5096
17. Wang Shouren. The Expansion of Foreign Language Education in China. World Humanities Report. CHCI. 2024. URL: https://worldhumanitiesreport.org/wp-content/uploads/2024/07/Chi_9.3_The-Expansion-of-Foreign-Language-Education-in-China.pdf
18. Wright Sue & Zheng Lin. English in Chinese Higher Education: Past Difficulties, Current Initiatives and Future Challenges. Journal of World Languages. 2016. № 3. P. 167-183. URL: http://dx.doi.org/10.1080/21698252.2017.129298
19. Xiao-Xia C. An understanding of 'China English' and the learning and use of the English language in China. English Today. 2006. № 22. P. 40- 43. URL: https://doi.org/10.1017/S026607840600407X
20. Xie Q. Teaching English oral communication for China's English minor undergraduates: Barriers, challenges and options. The Asian Journal of Applied Linguistics. 2020. № 7(1). P. 73-90. URL: https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/628
21. Yu S, Wong BE. Role of English language teaching methods in enhancing English language learning at Chinese vocational colleges: Mediating influence of intercultural communicative competence. Journal of Infrastructure, Policy and Development. 2024. №8(14): 9380. URL: https://doi.org/10.24294/jipd9380
22. Zhang P. Problems Encountered by Chinese High School English Learners. Journal of Education, Humanities and Social Sciences. 2023. №8. P. 2202-2207. URL: https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4677

Transliteration of References:

1. Virotchenko S.A., Lakhmotova YuV. (2021). Osoblyvosti vykladannia inozemnykh mov u KNR: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina. 52 s.
2. Hroza I.M., Babiatynska Yu.O., Huseinova K.S. (2019). Hlobalizatsiia anhliiskoi movy v mizhkulturnii komunikatsii. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. № 43. Tom 4. S. 174-176. URL: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.4.41
3. Kobiakova I., Alifirovets M., Shynkarenko D. (2024). Vplyv hlobalizatsii na rozvytok ukrainskoi ta anhliiskoi movy. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 72. Tom 2. S. 176-181. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-2-26

4. Luniachek V. (2013). Suchasna osvita Kytaiu: problemy i perspektyvy rozvytku. Postmetodyka. 2013. № 1 (110). S. 47–54. URL: https://www.researchgate.net/publication/330764744_Sucasna_osvita_Kitau_problemi_i_perspektivi_rozvitku
5. Proshkin V.V., Romaniuk D.Kh. (2023). Komunikatyvna kompetentnist studentiv-inozemtsiv – maibutnikh bakalavriv arkhitektury ta mistobuduvannia: vymohy ta metodychni pryiomy formuvannia na pochatkovomu etapi. Perspektyvy ta innovatsii nauky. № 10(28). S. 371-379. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-371-379
6. Skilky v Ukraini studentiv-inozemtsiv i na koho vony navchaiutsia: dani MON (01.12.2024). URL: https://www.centernews.com.ua/?p=469418
7. Sobchenko T., Smolianiuk N., Sudakova N. (2024). Deiaki aspekty formuvannia inshomovnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u KRN ta Ukraini. Molod i rynok. № 7-8 (227-228). S. 8-11. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305976
8. Tsytsiura K.V. (2020). Formuvannia navychok volodinnia ridnoiu ta inozemnoiu movoiu yak suchasna umova profesiinoi pidhotovky ekonomistiv Kytaiskoi Narodnoi Respubliky. Pedahohika ta psykholohiia: vyklyky i sohodennia: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kyiv, Ukraina, 1-2 travnia 2020 roku). № 1. S. 69-71. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721084/
9. Fachun Zhang & Pengpeng Yin. (2009). A Study of Pronunciation Problems of English Learners in China. Asian Social Science. № 5. P. 141-146. URL: DOI:10.5539/ass.v5n6p141
10. Huang J., Li J., Shu T. & Zhang, Y. (2022). A mixed-methods national study investigating key challenges in learning English as a foreign language: A Chinese college student perspective. Frontiers in Psychology. 2022. № 13. P. 01-12. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035819 .
11. Lushchyk Y., Pikulytska L. & Tsyhanok H. (2022). The Impact of Project Work on International Students' Foreign (Ukrainian) Language Acquisition in Higher Education. Amazonia Investiga, 11(49), 93-107. URL: https://doi.org/10.34069/AI/2022.49.01.11
12. Mu Y. & Yu B. (2021). Chinese College Students' Intercultural Competence: Current Situation, Barriers and Solutions. Journal of Intercultural Communication. № 21(2). P. 44-57. URL: https://doi.org/10.36923/jicc.v21i2.13
13. Pan L. & Block D. English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. System. 2011. № 39. P. 391-402. URL: https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2011.07.011
14. Qinghua Xiao, Ming Chen. (2021). On Chinese Students' English Pronunciation Problems and Countermeasures. Learning & Education. Volume 10. Issue 5. P.17-20. URL: https://doi.org/10.18282/l-e.v10i5.2659

15. Rao Z. (1996). Reconciling Communicative Approaches to the Teaching of English with Traditional Chinese Methods. Research in the Teaching of English. 1996. Volume 30, Issue 4 (Dec). P. 458-47. URL: https://doi.org/10.58680/rte199615304.
16. Serdiuk L., Chykhantsova O. & BaranauskienĖ I. (2020). Foreign Communicative Competence As a Factor of Personal Development. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. № 5. P. 537-545. URL:https://doi.org/10.17770/sie2020vol5.5096
17. Wang Shouren. (2024). The Expansion of Foreign Language Education in China. World Humanities Report. CHCI. URL: https://worldhumanitiesreport.org/wp-content/uploads/2024/07/Chi_9.3_The-Expansion-of-Foreign-Language-Education-in-China.pdf
18. Wright Sue & Zheng Lin. (2016). English in Chinese Higher Education: Past Difficulties, Current Initiatives and Future Challenges. Journal of World Languages. № 3. P. 167-183. URL: http://dx.doi.org/10.1080/21698252.2017.129298
19. Xiao-Xia C. (2006). An understanding of 'China English' and the learning and use of the English language in China. English Today. № 22. P. 40- 43. URL: https://doi.org/10.1017/S026607840600407X
20. Xie Q. (2020). Teaching English oral communication for China's English minor undergraduates: Barriers, challenges and options. The Asian Journal of Applied Linguistics. № 7(1). P. 73-90. URL: https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/628
21. Yu S, Wong BE. (2024). Role of English language teaching methods in enhancing English language learning at Chinese vocational colleges: Mediating influence of intercultural communicative competence. Journal of Infrastructure, Policy and Development. № 8(14): 9380. URL: https://doi.org/10.24294/jipd9380
22. Zhang P. (2023). Problems Encountered by Chinese High School English Learners. Journal of Education, Humanities and Social Sciences. №8. P. 2202-2207. URL: https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4677

LUSHCHYK Yu.M.
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0003-4306-1949
E-mail: yuliyalushchyk@bigmir.net

MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TRAINING: CHALLENGES AND PROSPECTS IN THE INTERNATIONAL CONTEXT

(cc) BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.02

MORMUL M.F.
University of Customs and Finance,
Dnipro, Ukraine
SHCHYTOV D.M.
Dnipro Faculty of Management and Business,
Kyiv University of Culture,
Dnipro, Ukraine
SHCHYTOV O.M.
NVK-Lyceum No. 100,
Dnipro, Ukraine
ROMANCHUK L.A.
The company NDN "D. Shchytov",
Dnipro, Ukraine

CURRENT APPROACHES TO DISTANCE TEACHING OF EXACT DISCIPLINES IN UKRAINE UNDER MARTIAL LAW

MORMUL M.F., SHCHYTOV D.M., SHCHYTOV O.M., ROMANCHUK L.A. **Current approaches to distance teaching of exact disciplines in Ukraine under martial law.** *The article examines modern platforms designed for distance edu-cation, its advantages and disadvantages, and features in wartime conditions. The nuances of this form of education in teaching mathematical disciplines are analyzed. A number of improvements to the platforms used for this kind of training are proposed, which will help to significantly improve the process of preparing and conducting mathematics classes in distance form.*

Keywords: *distance learning, platform, conference, webinar, chat classes, Google.classroom, Zoom, Skype, martial law, mathematics.*

МОРМУЛЬ М.Ф., ЩИТОВ Д.М., ЩИТОВ О.М., РОМАНЧУК Л.А. **Актуальні підходи до дистанційного викладання точних дисциплін в Україні в умовах воєнного стану.** *У статті розглянуто сучасні платформи, призначені для дистанційної форми навчання, його переваги та недоліки, особливості за умов війни. Проаналізовано нюанси такої форми навчання при викладанні математичних дисциплін. Запропоновано низку удосконалень використовуваних для такого роду навчання платформ, які допоможуть суттє-*

© MORMUL M.F., SHCHYTOV D.M.,
SHCHYTOV O.M., ROMANCHUK L.A., 2024

во поліпшити процес підготовки та проведення заняття з математики у дистанційній формі.

Ключові слова: *дистанційне навчання, платформа, конференція, вебінар, чат-заняття, Google.classroom, Zoom, Skype, воєнний стан, математичні дисципліни.*

I. Introduction

In the context of digitalization, mathematical education plays a crucial role in preparing future specialists. It is essential for understanding the practical application of mathematical tools and enhancing competitiveness by enabling effective communication with clients and stakeholders. A solid level of mathematical culture and intellectual development allows individuals to independently explore, analyze, and forecast the behavior of complex systems or individual processes within them.

Given this, the study of fundamental principles, methods, and models in higher and applied mathematics and statistics at higher education institutions aims to develop the following competencies in students: – The ability to engage in mathematical and abstract thinking, formulate, and investigate subject areas using mathematical methods and models. – The justification of the selection of methods and approaches for solving theoretical and practical problems. – The ability to draw logical conclusions, practice logical-mathematical thinking, and reason according to the laws and rules of mathematical logic. – Computational culture: the ability to explain results obtained during calculations in mathematical terms. – The ability to understand and utilize mathematical visualization tools (graphs, diagrams, tables, matrices, schemes, etc.) to illustrate, shape, and expand one's worldview, as well as to recognize the importance of these methods for enhancing the effectiveness of any human activity. – Innovation in not only technological development but also in personal qualities related to searching, analyzing, structuring, and selecting necessary scientific information.

An important aspect is also technological competence – the development of skills in using modern mathematical software packages for constructing computer models of the processes being studied, aiming for heuristic approximation or exact solutions, and the ability to validate models for adequacy. Finally, the mathematical component plays a significant role in the transformation of higher education in the digital economy. Therefore, it is crucial that the teaching of mathematical disciplines, whether in-person or remotely, be convenient, informative, and efficient.

2. Relevance of the Study

Distance learning has experienced rapid growth in Ukraine since 2019, particularly during the COVID-19 pandemic. Following February 24, 2022, it has

become an indispensable mode of education in schools, specialized secondary, and higher educational institutions in areas where:

1. There is a real threat of bombings or missile strikes hitting buildings or institutions;
2. Sirens frequently sound, requiring immediate suspension of classes and seeking shelter;
3. Locations are directly on the front line;
4. Areas are under temporary occupation.

Although personal safety, emotional and psychological well-being, and provision of essentials such as heating, electricity, food, and other necessities have become top priorities, education has not diminished in importance. Knowledge remains a crucial asset for students as they prepare for the future, and educated individuals will play a key role in rebuilding the nation after the conflict.

It is noteworthy that some students continue their studies even while on the front lines, during breaks between combat.

3. Literature Review

A detailed analysis of trends and prospects in the development of distance education has been conducted by N. Kentnor (2015), E. Banas (1998), W. Emory (1998), K. Harting (2005), and M. Erthal (2005). Among Ukrainian scholars, significant attention to the conceptual foundations of distance learning has been given by O. Andreyev, N. Andrusenko [1], V. Bykov [2], M. Burda [3], D. Vasilyeva [4], D. Ivanchenco, V. Glazova [5], T. Godovanyuk [6], V. Kukharenko, M. Mormul, O. and D. Shchytov's, N. Morse, E. Polat, E. Smirnova-tribulskaya, V. Lapinsky, Y. Bogachkov, P. Stefanenko, A. Khutorsky, and others.

In recent years, there has been a vast amount of literature dedicated to distance education, including numerous articles, books, collections [7] and scientific conferences [2], [8]. Most authors focus on highlighting the advantages and disadvantages of distance learning formats [1], [5], identifying general trends in the development of these formats and their connection to global distance learning practices [2], [8], [9], [10], the history of the concept of distance learning worldwide [7], [12], the specifics of organizing distance learning in particular disciplines [7, pp. 23-27], and the shortcomings of distance education in higher education institutions in Ukraine [7, pp. 37-30], among other topics.

However, in our view, there is a lack of materials specifically addressing the nuances of distance learning in mathematics. General information about distance learning methods for mathematics was provided by T. Godovanyuk [6]. The specifics and status of such learning during wartime in Ukraine have been analyzed by M. Burda and D. Vasilyeva [3], [4], V. Glazova and K. Vesela [5], as well as the authors of this article [13], [14], [15].

Moreover, we have found a scarcity of specific proposals for the improvement and enhancement of distance learning methods in mathematics, apart from the recommendations and advice presented in articles [13], [14], and [15], which underscores the relevance of this topic.

There is also a lack of research focusing on the particularities of distance learning in higher education institutions in Ukraine under martial law.

4. Research Methodology

In this study, we will employ the following methods: characterization and definition of the problem, observation, comparative analysis of sources, forms of distance teaching, their advantages and disadvantages, practical application (experiment), and hypothesis (proposals).

5. Main Content

Distance learning (or online learning) is a form of education where all or a significant portion of the course is delivered to students using modern technologies in an interactive mode, allowing instructors and learners to be located in different countries or even on different continents. However, this form of learning is not suitable for all disciplines. Specifically, it is less effective for subjects where hands-on practice is crucial, such as medicine, veterinary science, architecture, metallurgy, chemistry, and creative arts.

Before delving into the practical application of this form of learning and its specifics concerning the teaching of exact sciences, we will first examine its general advantages and disadvantages based on our own experience and feedback from learners. We will also review the convenient platforms where it is currently implemented.

Advantages of Distance Learning:

- Time Efficiency: there is no need to physically attend educational institutions, saving time on commuting, adhering to strict class schedules, and absorbing material within a limited timeframe. Individuals living outside urban areas also save significant travel expenses.
- Broader Reach: distance learning allows access to education for residents of not only large cities but also remote towns and villages, and even other countries. This is particularly important as many students have been forced to leave the country due to the Russian aggression.
- Independence from Alerts: learners are not disrupted by air raid sirens or the need to seek shelter, which can interrupt in-person classes.
- Convenient Teaching: all necessary materials for the classes are always available (both for instructors and learners).

- Attention Monitoring: it is possible to monitor each learner's attention, which is challenging in real-time settings.
- Record Keeping: communication, responses, and all class materials are saved in files, allowing for easy review of previously covered content.
- Accessibility: distance learning is highly convenient for individuals with physical disabilities.
- Enhanced Learning Materials: the active use of images, text, sound, and video significantly improves the quality of information absorption.

Researchers also highlight additional advantages, though they are not as significant as the aforementioned ones [1, c. 8-9], [2, c. 10-11], [7, c. 28].

Disadvantages of Distance Learning:

Distance learning has several drawbacks, including:

- Internet Connectivity Issues: inconsistent or poor-quality internet connection can disrupt the learning process.
- Power Outages: classes may be interrupted due to power shortages, whether planned or emergency, especially under wartime conditions.
- Limited Real-Time Interaction: the absence of real-time, face-to-face interaction with instructors can hinder the ability to ask questions or engage in discussions.
- Lack of Pedagogical Control: there is often a lack of direct pedagogical oversight, which usually serves as a motivating factor for effective learning.
- Resource and Labor Intensity: institutions and instructors face significant resource and labor demands. In addition to required technical equipment, instructors must develop distance courses [7, c. 29];
- Information Overload: learners may be overwhelmed by the volume of information presented in a short amount of time.

Types of Distance Learning:

Distance learning can take various forms, including:

- Chat-Based Sessions: conducted synchronously, where all participants access the chat simultaneously. Many distance learning institutions use chat-based classrooms for interactions between instructors and students.
- Web-Based Sessions: include online classes, conferences, seminars, business games, laboratory work, and practical exercises conducted through telecommunications and other internet-based platforms. Unlike chat sessions, web-based forums offer longer, asynchronous interactions between learners and instructors.
- Teleconferences: usually conducted via mailing lists using email. There are also distance learning methods where educational materials are mailed to regions. This method is based on the "Natural Learning

Process" approach, involving systematic study and practice through audio and video materials (where available).

Platforms for Distance Learning:

Several platforms have been developed for the first two types of distance learning (chat-based and web-based sessions):

- Skype: provides text, voice, and video communication via the internet, optionally using peer-to-peer technology.
- Zoom: offers video conferencing services that allow up to 100 devices to connect simultaneously, with a 40-minute limit for free accounts (this restriction was lifted during wartime).
- Google Meet: ideal for secure video conferences with up to 500 participants and live streaming for up to 100,000 viewers within a domain.
- Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment): a free platform known for its extensive customization capabilities, also referred to as a Learning Management System (LMS) or virtual environment.
- Ilias: a free platform for creating forums and personal blogs, widely used in higher education institutions, particularly in Germany. It is based on Apache, PHP, MySQL, and XML and conforms to SCORM standards.
- Spring Learn: a platform for employee distance learning, online testing, and webinars.
- WebTutor: a talent management system offering tools for recruitment, training, competency assessment, career planning, and knowledge management.
- Teachbase: a platform for creating courses, tests, and conducting webinars.
- Spring Market: a software platform for creating and selling online courses.
- Memberlux: a service for creating courses based on WordPress.
- Microsoft Teams: a corporate platform integrating chat, meetings, notes, and file sharing in a unified workspace.
- EdApp: a virtual classroom that integrates seamlessly with Zoom and Microsoft Teams for video conferencing.
- Google Classroom: a free web service for educational institutions, designed for creating, distributing, and assessing assignments paperlessly, as well as for distance testing and exams.

In Ukrainian educational institutions, platforms such as Skype, Moodle, Zoom, Google Classroom, and Google Meet are commonly used. There are several types (forms) of distance learning:

1. Correspondence Learning: students receive educational materials, tests, or exam questions via email or through a link to a file in Google Classroom. They work on these materials and receive assistance from instructors through email, phone, or chat.

2. Electronic Learning: this involves using computers, Google Drive, compact discs, or DVDs, along with specific computer programs to deliver educational content.
3. Online Learning in a Dialog Format: this form involves real-time interactive learning through dialogue, typically conducted via video conferencing platforms [6, c. 142-143].

Typically, all three methods are used at different stages of the learning process. When it comes to teaching exact sciences (such as mathematics, physics, computer science, economics, etc.) remotely, instructors need to do more than just deliver text—they must also write formulas, draw graphs, and create diagrams. This can be achieved in one of three ways:

1. Using a Tablet or Online Whiteboard: this method involves using a tablet or online whiteboard with a mouse. While this approach allows for writing and drawing, it can be challenging to manage if there are many formulas and graphs. Adapting to this method might require some practice.
2. Positioning the Webcam to Focus on the Instructor's Desk: instead of focusing the webcam on the instructor, it can be directed at their desk. This setup allows students to see everything the instructor writes or draws, which can facilitate understanding of the material. However, the quality of the video depends on the webcam and internet connection. For platforms like Skype, a regular pen can be used, but on platforms like Zoom, markers are often required due to lower video quality. This method provides a faster pace of teaching compared to using an online whiteboard and has the additional benefit of saving written materials for future use.
3. Providing Pre-Prepared Materials: materials such as text, formulas, graphs, diagrams, and tables can be prepared in advance and shared via platforms like Google Classroom or method 2. While this approach provides static information, it lacks the dynamic, interactive element of live teaching and may diminish the immediacy of student-instructor interaction [12, c. 133-134].

Since distance learning is expected to expand worldwide, new platforms and services will be developed. Based on our own experience, we would like to propose improvements to existing platforms to make them more suitable for teaching exact sciences. Specifically, the Google Classroom platform, which is used for testing and exams, requires the following enhancements:

1. Enhanced Support for Graphical Content: Google Classroom forms are currently designed more for the humanities (though some lecture materials may also use diagrams, tables, drawings, or photographs). However, exact sciences frequently require the insertion of graphical materials such as formulas, diagrams, and graphs. In subjects such as mathematics (algebra and geometry, probability

theory and mathematical statistics, discrete mathematics, mathematical analysis, numerical methods, mathematical modeling of various processes, materials resistance, etc.), physics, chemistry, economics, etc., this need is more prevalent. Unfortunately, Google Classroom forms do not have the capability to directly input formulas, drawings, or graphs. Instead, these need to be first converted into image formats such as jpg or jpeg using a graphic editor like Paint and then uploaded to the form as a file (see Fig. 1), which is very inconvenient and time-consuming.

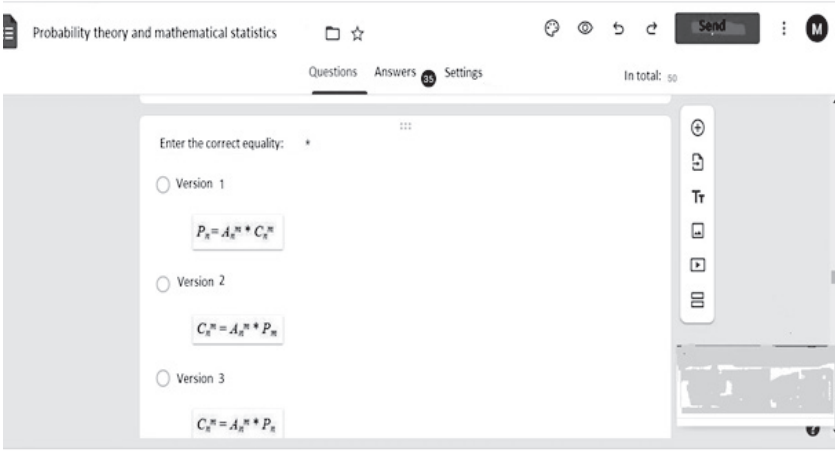


Fig. 1. The method of inserting formulas into Google Classroom "forms" is not very convenient.

Moreover, a drawing (both in the task text and in the answer options) can only be inserted once per question. However, the task text may contain multiple formulas (converted into drawings). In this case, it is necessary to convert the entire task text (or all the answer text) into a jpg or jpeg image format. It would be preferable to allow instructors to simply insert a formula directly into the «Option» or «Task text» fields, rather than as a drawing placed below these fields.

2. Additionally, text that includes superscripts, subscripts, or other special symbols and letters must also be converted into image format. It would be better to enter these directly into the task text.

3. The same applies to inserting drawings into the «form» – they first need to be converted into a jpg or jpeg file using a raster graphic editor like Paint, and then uploaded to the «form» via cloud insertion, which is time-consuming (see Fig. 2). It would be more convenient to insert them directly into the task text [12, c.139-140], [13, c. 26].

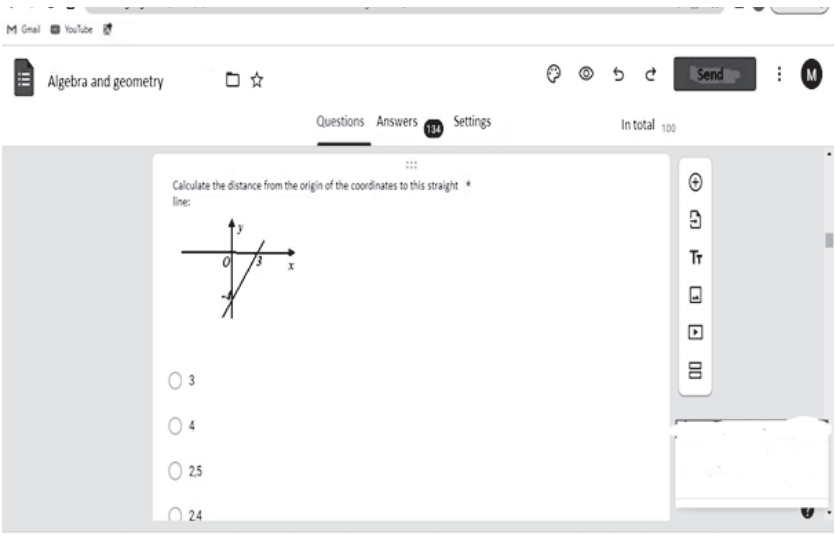


Fig. 2. Entering the "form" of the drawings takes a lot of time

4. There is no indication on the Google Classroom platform about how students should record their full names to facilitate sorting for the instructor: first name followed by last name. Sorting by last name is done based on the second word, and by first name based on the first word.

5. All technical information in Google Forms and Classroom is provided only in Russian, while we teach in Ukrainian.

6. There are issues with checking assignments as there is no sorting by completion time; instead, assignments are marked as either just submitted or submitted late.

7. If a student resubmits an assignment, there is no notification about this (one must check the history for each student or carefully review student comments, which they might not leave).

8. When new assignments are submitted on time or late, this can only be determined by the difference between the number of submitted and reviewed assignments, which requires manual counting, and identifying to whom these new assignments belong (partially aided by information indicating who submitted late).

9. Google Classroom allows only 20 photos to be uploaded per assignment. Therefore, extensive calculation work does not fit, and information is sent as a Word document, which degrades the quality.

10. There are occasional issues with reading and the quality of information presented in a convenient format for review.

11. Information submitted to Google Classroom is often distorted or unreadable, leading to the necessity of submitting it in PDF format.

6. Discussion

Current online learning platforms used in Ukraine, such as Zoom, Google Classroom, Moodle, and Google Meet, are not entirely adequate for teaching precise disciplines, particularly mathematics, due to several shortcomings. This article proposes ways to address some of these issues, including:

1. Inserting Graphs and Images: it is recommended to improve the functionality for directly embedding graphic materials without the need to convert them into image files beforehand.
2. Inserting Formulas: there is a need to develop the capability to directly input mathematical formulas into assignment text, rather than embedding them as images.
3. Using Superscripts, Subscripts, and Special Characters: platforms should allow the direct entry of superscripts, subscripts, and special characters without converting the text into a graphic format.
4. Informing About Sorting of Students: clear instructions should be provided on how student names are sorted by first name and surname to facilitate list organization.
5. Ukrainian or Multilingual Version: platforms should support Ukrainian or multilingual versions to comply with language requirements.
6. Sorting by Time: it is necessary to provide a sorting option for assignments based on the time they were submitted.
7. Notifying About New Versions of Work: a mechanism should be implemented to notify instructors when new versions of assignments are submitted by students.
8. Notifying About New Assignments: a notification system should be in place to inform instructors about newly submitted assignments.
9. Increasing Photo Upload Limits: platforms should allow uploading more photos in assignments to accommodate large calculation tasks.
10. Improving Information Quality and Ease of Review: there should be enhancements to ensure high quality and ease of information presentation for smoother review processes.
11. Avoiding Distortion and Non-Readability of Information: systems should be improved to prevent distortion and unreadability of information submitted to the platform.

Modifying the interface of online learning platforms will help speed up and simplify the process of entering tests or exam questions for mathematics and

related disciplines, make the presentation of tasks more convenient, and improve management of student lists and tests.

Additionally, it is advisable to consider providing concessions or special provisions for students who are mobilized and serving at the front or in military units but wish to continue their studies. Instead of automatically granting academic leave, as is currently done, special arrangements could be made for such students.

Given the frequent power outages at different times in various cities and districts, as well as the threat of a total collapse of the country's energy system, it would be prudent to shift to a rolling schedule for online learning. For students who cannot attend a session due to valid reasons, sending an electronic copy of the session (preferably in an automatic mode) would be beneficial.

7. Conclusions

This article has reviewed contemporary platforms designed for distance learning, analyzing their advantages and disadvantages. A comparative analysis of platforms and methods for conducting classes in mathematics and other exact sciences has been conducted. Several suggestions have been made to improve the process of preparing and conducting online lessons, as well as specific recommendations for teaching mathematics and other precise disciplines through distance learning.

Список використаних джерел:

1. Н.В. Андрусенко, "Дистанційне навчання в Україні," Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару 31 березня 2017 року. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017, сс.7-9.
2. О. Блажко, "Сучасні тенденції розвитку дистанційного навчання студентів у ВНЗ, " Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару 31 березня 2017 року. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017, сс.10-11.
3. М. Бурда, and Д. Васильєва, "Особливості навчання математики в умовах воєнного стану (методичні рекомендації)," Математика в рідній школі, 2022, № 4–5, сс.6-15.
4. Д. Васильєва, "Стан дистанційного навчання математики під час війни в Україні, " Український педагогічний журнал, 2022, № 2, сс.38-42.
5. В. Глазова, and К. Весела, "Елементи дистанційного навчання при вивченні математики в школі," Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ, 2015, сс.91-96
6. Т. Годованюк, "Дистанційний курс навчання методики математики," Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі, 2016, сс.54-59.

7. “Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20-21 квітня 2021 року, м. Суми),” Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021, 304 с.
8. “Дистанційне навчання в глобалізованому світі: Міжвузівський науково-методичний семінар. Тези доповідей,” Київ: Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2021, 101 с.
9. О.Г. Романовський, О.В. Квасник, В.М. Мороз, Н.В. Підбуцька, С.М. Резнік, А.І. Черкашин, В.В. Шаповалова, “Фактори розвитку та напрями вдосконалення дистанційної освіти навчання в системі вищої освіти України,” Інформаційні технології та засоби навчання, 2019, Т. 74, № 6, сс.20-35.
10. Н.М. Ткачова, О.О. Казанська, “Дистанційне навчання як дієвий інструмент державного управління в сфері освіти,” Зб. наукових праць міжнародної науково-практичної конференції “Les tendances actuelles de la mondialisation de la science mondiale collection de papiers scientifiques “ΛΌГОΣ”, 03 квітня 2020 р. Монако, МСО, 2020, Т.1, сс.68-71.
11. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.).
12. І.Б. Мала, “Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти,” Вчені записки Університету «КРОК», 2022, № 2(66), сс.132-150.
13. М. Ф. Мормуль, Д. М. Щитов, О. М. Щитов, and Є. С. Курбацька, “Шляхи вдосконалення дистанційного викладання математичних дисциплін в українських навчальних закладах за умов воєнного стану,” Інноваційні технології, моделі управління кібербезпекою ІТМК-2023. Міжнародна наукова конференція, 2023, № 1, сс.28-30.
14. М.Ф. Мормуль, Д.М. Щитов, О.М. Щитов, Л.А. Романчук, Т.А. Чупілко, “Особливості дистанційного викладання математики в українських навчальних закладах за умов воєнного стану,” Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 2023, № 1, II (91), сс.131-142.
15. M.F. Mormul, O.M. Shchytov, D.M. Shchytov, and E.S. Kurbatska, “Ways of improving the distance teaching of mathematical disciplines in Ukrainian educational institutions under the conditions of marital state,” Математичні проблеми технічної механіки-2023. Міжнародна наукова конференція, 2023, № 2, сс.26.

Transliteration of References:

1. N. V. Andrusenko (2017), «Distance Learning in Ukraine,» in Distance Learning as a Modern Educational Technology: Materials of the Interuniversity Webinar, March 31, 2017. Vinnytsia: VTEI KNEU, 7-9 [in Ukrainian].

2. O. Blazhko (2017), «Modern Trends in the Development of Distance Learning for Students in Higher Education Institutions,» in Distance Learning as a Modern Educational Technology: Materials of the Interuniversity Webinar, March 31, 2017. Vinnytsia: VTEI KNEU, 10-11 [in Ukrainian].
3. M. Burda and D. Vasilyeva (2022), «Features of Teaching Mathematics in Wartime Conditions (Methodical Recommendations),» Mathematics in Native School, 4-5, 6-15 [in Ukrainian].
4. D. Vasilyeva (2022), «State of Distance Learning in Mathematics During the War in Ukraine,» Ukrainian Pedagogical Journal, 2, 38-42 [in Ukrainian].
5. V. Glazova and K. Vesela (2015), «Elements of Distance Learning in Mathematics in Schools,» Collection of Scientific Papers of the Physical-Mathematical Faculty of DDPU, 91-96 [in Ukrainian].
6. T. Godovanyuk (2016), «Distance Learning Course on Mathematics Methodology,» Scientific Journal of NPU named after M. P. Dragomanov. Series 3. Physics and Mathematics in Higher and Secondary School, 54-59 [in Ukrainian].
7. «Innovative Development of Higher Education: Global, European, and National Dimensions of Change: Materials of the VII International Scientific and Practical Conference (April 20-21, 2021, Sumy),» Sumy: SumDPU named after A.S. Makarenko, 2021, 304 pages [in Ukrainian].
8. «Distance Learning in a Globalized World: Interuniversity Scientific and Methodical Seminar. Abstracts,» Kyiv: Kyiv National University of Trade and Economics, 2021, 101 pages [in Ukrainian].
9. O.H. Romanovskyi, O.V. Kvasnyk, V.M. Moroz, N.V. Pidbutska, S.M. Reznik, A.I. Cherkashin, V.V. Shapovalova (2019), «Factors of Development and Directions for Improvement of Distance Education in the System of Higher Education in Ukraine,» Information Technologies and Learning Tools, Vol. 74, 6, 20-35 [in Ukrainian].
10. N.M. Tkachova, O.O. Kazanska (2020), «Distance Learning as an Effective Tool of State Management in the Field of Education,» in Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference "Les tendances actuelles de la mondialisation de la science mondiale collection de papiers scientifiques "ΛΌΓΟΣ", April 3, 2020. Monaco, MCO, Vol. 1, 68-71 [in Ukrainian].
11. Concept of Distance Education Development in Ukraine (approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, V. H. Kremen, December 20, 2000) [in Ukrainian].
12. I.B. Mala (2022), «Distance Learning as an Effective Tool for Managerial Education,» Scientific Notes of the University «KROK», 2(66), 132-150 [in Ukrainian].

13. M.F. Mormul, D.M. Shchytov, O.M. Shchytov, Ye.S. Kurbatska (2023), «Ways to Improve Distance Teaching of Mathematical Disciplines in Ukrainian Educational Institutions During Martial Law,» in Innovative Technologies, Cybersecurity Management Models ITMK-2023. International Scientific Conference, 1, 28-30 [in Ukrainian].
14. M.F. Mormul, D.M. Shchytov, O.M. Shchytov, L.A. Romanchuk, T.A. Chupilko (2023), «Features of Distance Teaching of Mathematics in Ukrainian Educational Institutions During Martial Law,» in Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space, 1, II (91), 131-142 [in Ukrainian].
15. M.F. Mormul, O.M. Shchytov, D.M. Shchytov, E.S. Kurbatska (2023), "Ways of improving the distance teaching of mathematical disciplines in Ukrainian educational institutions under the conditions of marital state," Mathematical Problems in Technical Mechanics – 2023. International Scientific Conference, 2, 26 [in English].

MORMUL Mykola
University of Customs and Finance, Dnipro, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8036-3236
E-mail: nikolaj.mormul@gmail.com

SHCHYTOV Dmytro
University of Customs and Finance,Dnipro, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-8016
E-mail: dmytro.shchytov@gmail.com

SHCHYTOV Oleksandr
NVK-Lyceum No. 100, Dnipro, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1435-2918
E-mail: alexander.shchitov@gmail.com

ROMANCHUK Lyubov
NDN Company "D. Shchytov», Dnipro, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5759-0126
E-mail: bokov.net.ru@gmail.com

DIRECTIONS FOR IMPROVING THE DISTANCE TEACHING OF EXACT DISCIPLINES UNDER MARTIAL CONDITIONS

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.03

NECHITAILO I.
Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Dnipro, Ukraine
KOLISNYK L.
PhD in Sociology, Associate Professor of the Department of History and Political Theory, Dnipro University of Technology, Dnipro, Ukraine

UKRAINIAN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF A FULL-SCALE RUSSIAN MILITARY INVASION: UNUSUAL CONDITIONS, USUAL PROBLEMS

NECHITAILO I., KOLISNYK L. **Ukrainian higher education in the context of a full-scale russian military invasion: unusual conditions, usual problems.** *The article is dedicated to the issues of adapting the Ukrainian higher education system, educational institutions, and educators to the conditions of war caused by the full-scale military invasion of Russia into Ukraine. It highlights the significant negative consequences and losses suffered by the Ukrainian education system. Referring to the results of the authors' research, as well as studies conducted by Ukrainian scholars during the wartime period, the authors conclude that the Ukrainian education system has relatively quickly adapted to the challenging and extreme conditions. To support this conclusion, data from external evaluations of the quality of university educational programs are presented, confirming that despite the war, universities continue to conduct their educational activities at a sufficient and fairly high level of quality. The foundation of the article consists of the results of a study conducted by the authors using the method of focused group interviews. The findings of this research indicate that the issues articulated within the educational community have, by the third year of the war, become more aligned with those that were raised prior to the full-scale invasion. Importantly, the research results have applied significance; they will be compiled and communicated to central govern-*

© NECHITAILO I., KOLISNYK L., 2024

mental authorities with the aim of initiating a dialogue, achieving a certain consensus, and making positive governmental decisions, as well as implementing the necessary legislative and other changes.

Keywords: *higher education, higher education quality, higher education institutions (universities), educators, students, full-scale military invasion of Russia into Ukraine, war, wartime conditions.*

НЕЧІТАЙЛО І., КОЛІСНИК Л. **Українська вища освіта в контексті повномасштабного військового вторгнення Росії: незвичайні умови, звичайні проблеми.** *Статтю присвячено проблематиці адаптації української системи вищої освіти, закладів вищої освіти та освітян до умов війни, спричинених повномасштабним військовим вторгненням росії в Україну. Зауважується на значних негативних наслідках та втратах, яких зазнала українська система освіти. Посилаючись на результати власних досліджень, а також досліджень українських вчених, які були проведені за період воєнного стану в Україні, авторки роблять висновок про те, що українська система освіти відносно швидко адаптувалася до складних екстремальних умов. На підтвердження цього висновку наводяться дані зовнішнього оцінювання якості університетських освітніх програм, які підтверджують, що попри війну, університети здійснюють свою освітню діяльність на достатньому і достатньо високому рівні якості. Основу статті складають результати дослідження, проведеного авторами з використанням методу фокусованих групових інтерв'ю. За результатами цього дослідження робиться висновок про те, що в проблеми, які артикулюються в освітянській спільноті, на третьому році війни стали більш наближеними до тих, які порушувалися до початку повномасштабного вторгнення. Важливо, що результати дослідження мають прикладний характер, вони будуть акумульовані і доведені до відома центральних органів влади з метою виходу на діалог, досягнення певного консенсусу і прийняття позитивних владних рішень та здійснення відповідних законодавчих та інших змін.*

Ключові слова: *вища освіта, якість вищої освіти, заклади вищої освіти (університети), викладачі, здобувачі вищої освіти, повномасштабне військове вторгнення Росії в Україну, війна, умови війни.*

1. Introduction

From the first day of the full-scale invasion, the Russian Federation has been waging war against Ukrainian education. In just the first two years of the full-scale military invasion, the occupiers destroyed or damaged more than one in ten schools in Ukraine. As of October 30, 2023, 3,793 educational institutions have been subjected to bombings and shelling, with 3,428 institutions damaged and 365 completely destroyed, as reported by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The highest number of damaged and destroyed educational institutions has been recorded in the Donetsk region. Significant losses were also sustained in the Kharkiv, Kherson, Dnipropetrovsk, Mykolaiv, and Zaporizhzhia regions. According to the Institute of Analytics and Advocacy, as of August 2023, direct losses in the education sector are estimated at 9.7 billion. The greatest damages from the destruction and damage of educational institutions are in the Kharkiv, Donetsk, Chernihiv, Zaporizhzhia, and Kyiv regions [7].

The full-scale invasion of Russia into Ukraine has significantly impacted higher education, affecting both its quantitative and qualitative indicators. Since the beginning of the invasion, external evaluation procedures have taken place in a greatly simplified format, considering the severe consequences of the war. Despite the conditions of martial law and significant educational losses (infrastructure, material, human potential, and human resources, etc.), the higher education system has quite rapidly recovered and adapted to the new harsh conditions of warfare. It cannot be said that this adaptation has happened without problems, but it is evident that the process of adaptation has taken place.

Given the above, the existing current issues in higher education require constant monitoring and special scientific research. Identifying these problems, further analysing them, tracking universal and unique pathways and examples of overcoming them by higher education institutions and educators is a significant contribution to developing a comprehensive crisis strategy. This strategy could be useful not only for Ukraine in its future post-war development but also for other countries facing similar global crises, disasters, and upheavals.

2. Analysis of current publications on the research topic

Ukrainian education in the context of war has been studied even before the full-scale invasion of Russia. In particular, S. Terepyshyi, H. Khomenko, D. Svyrydenko, V. Dunez, D. Drnov, V. Verovkin, and V. Zayichko present the results of the project undertaken by young scholars titled “Development of a Conceptual Model for the Reintegration of Displaced Ukrainian Universities” within their monographic research [11].

Ukrainian researchers N. Nychkalo, O. Ovcharuk, V. Hordiienko, and I. Ivaniuk analyze the state of Ukrainian education based on materials from the Ministry of

Education and Science of Ukraine, the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, and non-governmental organizations, as well as results from international studies and publications in domestic and foreign media, online sources, and legislative and regulatory documents. They provide official information regarding the education of internally displaced persons and Ukrainian refugees during wartime, concluding that valuable innovative experience has been accumulated in the organization of the educational process for various categories of school and university students during the 7 months of Russian aggression [6, p. 35].

S. Londar, S. Melnyk, and H. Tereschenko focus on the necessity of restructuring the information support for the educational process in higher education during the wartime period in Ukraine [3, p. 6].

V. Prodan analyzes the peculiarities of education functioning in warring countries (Syria, Afghanistan, Sudan, Yemen, the Democratic Republic of the Congo, etc.) and formulates recommendations for ensuring access to education in wartime based on the experiences of these countries [9, p. 6].

Shevchuk I., Shevchuk A., and Marusyak T. outline the main challenges faced by higher education in Ukraine during the full-scale invasion by Russia. The authors note that these challenges are primarily related to the destruction of the infrastructure of higher education institutions, the loss of human resources, reductions in funding for higher education, the outflow of Ukrainian and foreign students abroad, and ensuring academic integrity in higher education institutions. Additionally, the mentioned scholars focus on potential directions (scenarios) for the development of contemporary Ukrainian education, taking into account both opportunities and threats [4, p. 138; 12, p. 5].

Vorobey V., Hbur Z., and Palahusynec R. analyze the state of not only higher education but also science under conditions of martial law [1]. Zhyla H. also pays attention to domestic science in wartime; she investigates the development of higher education in the short term, during the post-war period, and theoretically substantiates the problems and prospects [2, p. 142].

We, in turn, also studied the education system under wartime conditions by analyzing existing processes and phenomena through the lens of the concept of social resilience. Based on the experience of Ukrainian education in the context of the full-scale military invasion by Russia, we formulated principles of educational resilience, which we collectively considered as a universal “guideline for action” in times of crisis or global social upheaval [5; 13; 14].

Overall, the analysis of research dedicated to the state of Ukrainian higher education during the full-scale military invasion by Russia allows us to draw the following conclusions: 1) the Ukrainian education system adapted relatively quickly to wartime conditions; 2) in the process of adaptation, it acquired its own

unique "crisis management" experience that could be useful for other countries worldwide.

It should be noted that the dynamics of events unfolding during wartime are so rapid that the data obtained from research quickly lose their relevance, as the situation in education overall, as well as in specific educational institutions, can change significantly, and at times drastically, literally within a few months.

Taking the above into account, we conducted our own research aimed at clarifying the current issues in higher education that manifest at the level of educational practice. Therefore, this article aims to present generalized results from this research.

3. Main material presentation

The overwhelming majority of researchers, based on their research findings, assert that despite the dire conditions of war, Ukrainian educational institutions have exhibited considerable resilience, quickly adapting to wartime conditions and new challenges, and swiftly finding solutions to most of the problems caused by the war (such as threats to the life and health of participants in the educational process, significant personnel and property losses, and the inability to ensure full practical training for students in the context of distance learning, among others). This is supported by the fact that, already in the second year of the full-scale invasion, the vast majority of universities decided to undergo a complete external evaluation procedure for the quality of educational programs, and most educational programs were successfully accredited by the National Agency for Quality Assurance in Higher Education. For instance, according to the National Agency's report for 2023, "In the reporting year, the total number of accepted cases amounted to 2,738 (which is an 80% increase compared to 2022); of these, 1,212 were cases of educational programs that received a decision on conditional (deferred) accreditation" [10, p. 76]. Within the field of 05 "Social and Behavioral Sciences," a total of 117 educational programs were accredited, of which 106 (91%) received accreditation decisions, 11 (9%) received conditional accreditation, and none were denied accreditation [10, p. 34].

When looking at the current discourse in higher education, particularly the themes, problems, and issues being discussed in professional groups of educators operating on social media (such as "Higher Education of Ukraine," "Union of Educational Workers of Ukraine," etc.), one can notice a shift in priorities and a return from specific war-related issues (staffing concerns, salary delays, difficulties in conducting empirical research due to the war, etc.) to typical issues faced by educational institutions and the scientific community—concerns that educators and researchers were preoccupied with before the invasion began (issues regarding the workload and salaries of academic or research personnel, the

election of rectors at various higher education institutions, problems of corruption, inadequacy of requirements regarding indicators of teaching faculty's research activities, etc.).

The above is confirmed by the results of our research conducted within the framework of the NGO "SMART MEDIA" project titled "Education Reform: What is Needed?", which has been implemented since September 2023 to the present day. The project includes a series of focused group interviews with participants of the educational process and representatives of local self-government responsible for education. In 2023, such interviews were conducted with principals, teachers, and parents from schools in Kharkiv, Dnipro, Chernivtsi, and Ternopil (a total of 12 focus groups). Based on this, a document was formed containing citizens' proposals to the authorities regarding changes to certain regulatory documents governing processes at the level of general secondary education.

Starting from August 2024, a new phase of the project began, focusing on issues and problems in domestic higher education. Six focused group interviews were conducted with representatives of top management, educators, students, and postgraduates from higher education institutions in Dnipro, Chernivtsi, and Ternopil. All focus groups were held exclusively in an offline format; specifically, 2 focus groups were solely with educators and top management representatives of universities; 2 focus groups were with students and postgraduates; and 2 focus groups were mixed, with both educators and students participating. It's important to emphasize that a representative from the local education department was present at each focus group, which is a mandatory requirement of the project. Each focus group consisted of 12–15 participants.

The key questions around which the focus group discussions revolved included the following:

1. The strengths and weaknesses of modern higher education;
2. Problematic issues and obstacles in the reform of higher education, as well as successful and unsuccessful reform measures;
3. Proposals and participants' visions for addressing the mentioned issues;
4. Images and visions of a powerful, high-quality higher education system in Ukraine.

The same (above-mentioned) questions were discussed in each focus group. Given the constraints on the length of the report, we unfortunately cannot delve into a detailed review of the responses to each of the listed questions and will limit ourselves to the main conclusions.

Regarding the strengths and weaknesses, all participants agreed that domestic higher education is generally of high quality, but this quality relies solely on the high enthusiasm of scientific and pedagogical staff and their dedication to teaching and research. A major drawback of domestic higher education is its

significant underfunding, lack of resources for decent salaries for educators, funding for their research projects, purchasing modern equipment, covering expenses for academic mobility, business trips, internships, and so on.

Interestingly, educators consider the initiative to reorganize (merge) higher education institutions to be a successful reformative solution. However, it was expressed that reorganization will only be successful if personnel reductions, staffing decisions, and appointments are fair and based on "competencies rather than connections, bribes, and other corrupt schemes."

Next, we will outline some other issues raised and suggestions for their resolution proposed by the focus group participants:

1. The lack of effective tools for electronic document management. Educational institutions, along with the Ministry of Education and Science of Ukraine, need to work on developing such tools (electronic signature of documentation by a person with a specific affiliation and status, etc.). As one participant stated, "If we managed to create a 'state in a smartphone' (referring to the 'Diia' app1), why not create something like 'University in a smartphone'?"
2. The monopoly of Strike Plagiarism.com is a real obstacle to ensuring that educational institutions adhere to the principles and requirements of academic integrity. Currently, Strike Plagiarism.com is the only licensed service for checking texts for plagiarism. It is necessary to develop several or at least one domestic alternative to this service with more favorable conditions for Ukrainian educational institutions regarding its acquisition and use.
3. The attachment of a lecturer's position to the number of students creates a situation, particularly under conditions of small student group sizes, where one lecturer is responsible for eight or more educational components. According to one focus group participant, this attachment leads to "two potential scenarios, both negative: 1) either limit the number of components, in which case the lecturer will never hold a position, and their already low salary will become utterly meager; 2) maintain eight or more disciplines per position, but then it becomes almost impossible to ensure that the lecturer's academic and professional qualifications align

1 Diia - an abbreviation of "State and Me" (in Ukrainian) - is a state mobile application, web portal and brand of the digital state in Ukraine, developed by the Ministry of Digital Transformation of Ukraine by order of President Volodymyr Zelensky. In 2024, the number of users was over 21 million Ukrainians. The application allows you to store your driver's license, internal and international passports and other documents on your smartphone, as well as transfer their copies when receiving banking or postal services, checking into a hotel and in other life situations. Also through Diia (application and/or portal) you can receive some state services.

with the content of all the components they are responsible for." Increasing the tuition fees for students studying at the expense of private individuals or legal entities to match the tuition fees of students studying on a budget (48,000 - 50,000 UAH per year) would help resolve this issue.

4. The procedure for registering and submitting scientific projects and developments for grant funding is overly complex and bureaucratic. As one focus group participant noted, "Even if it's an international project like 'Horizon 2020,' grant applications and all accompanying documents have to go through an intermediary internal level of verification in Ukraine, where outdated requirements apply... For example, the requirement to send documents not only by mail but also on a CD (modern computers often no longer even have disk drives...). Another example: the application form submitted to the National Research Fund of Ukraine is not transparent or comprehensible. In my opinion, transparency and clarity mean that there should be no elements that can be ambiguously interpreted by applicants; if any such interpretation does not align with the vision of the form developers, the application may not even pass the preliminary selection... To avoid future problems and misunderstandings with applications, a pilot testing of the form should be conducted with a small sample of randomly selected researchers. In other words, grant providers should implement a sort of 'beta-testing' for application forms...".
5. At the state level, there is a lack of an adequate regulatory framework for innovative activities in the field of education and science. There should be a transparent scheme for the commercialization of scientific developments. In our country, there are no accredited organizations to confirm the ethics of so-called "experiments on humans." Their implementation is necessary for the development and image of domestic science, scientists, and their innovative research, as such confirmation is required by the publishers of ranked foreign journals.
6. According to the new procedure for awarding academic degrees, insufficient time is allocated for conducting dissertation research and preparing dissertations for candidates at the third (educational-scientific) level of higher education. According to one of the focus group participants, who reflects the consensus of all participating PhD candidates, "... after completing a four-year period of study in the educational-scientific program, given objective reasons supported by a statement, the candidate should be given an additional two years to write and defend the dissertation. This is also due to the fact that some research (for example, financial or economic, etc.) requires a longitudinal approach, meaning examining the phenomenon under study over a period of three or more years...".

7. The requirement for mandatory keyword matching between the scientific works of the PhD candidate and those of potential reviewers and opponents of their dissertation research significantly narrows the circle of the latter, leading to academic dishonesty. One of the focus group participants noted, "... a PhD candidate who wants to defend their dissertation on time has no choice but to write articles for their opponents and reviewers themselves, as only the PhD candidate is truly interested in this. Neither the opponents nor the reviewers receive any financial compensation from the higher education institution or the Ministry of Education and Science of Ukraine for their work, so they are generally uninterested in it." Overall, all focus group participants agreed that it is necessary to expand the requirement of "keyword matching" to "matching in the direction of the research work."

Regarding the images and vision of a powerful, high-quality higher education system in Ukraine, we discovered them in a somewhat unconventional way for sociological research – through the method of creating a creative product (creative drawing). Analyzing the creative products of the focus group participants allows us to conclude that a powerful and high-quality higher education, in the opinion of the focus group participants, is based on substantial state funding, the development of scientific innovations, and motivated educators and students.

4. Conclusions

Overall, the results of our study confirm the conclusion that, despite the extreme and extremely difficult conditions of the war, which have not objectively become any milder throughout the period of full-scale invasion, participants in the educational process are concerned with quite ordinary, traditional issues: financial, procedural, and their personal development and growth in education and through education, among others. Despite the war, the higher education system is evolving, and the processes of its reform (particularly towards aligning with European quality standards) continue. Undoubtedly, these processes cannot occur smoothly and without problems, as institutional systems always resist change, striving for stability and the preservation of established norms and rules that ensure this stability. The positive aspect is that participants in the educational process not only identify and articulate these issues but also have specific proposals for addressing them. Based on the findings of the study, the participants' proposals will be consolidated and, with the efforts of the NGO "SMART MEDIA," conveyed to central government authorities to initiate a dialogue, achieve a certain consensus, and adopt positive governmental decisions, as well as implement relevant legislative and other changes.

Список використаних джерел:

1. Воробей В.О., Гбур З.В., Палагусинець Р.В. Стан освіти і науки в умовах воєнного стану. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2023. № 4. С. 1–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2023_4_8
2. Жила Г. Вища освіта в умовах війни: виклики, проблеми, перспективи для студентів та науковців. Молодь і ринок. 2023. №2/2010. С. 141–145. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.274694
3. Лондар С., Мельник С., Терещенко Г. Виклики в освітній галузі в період воєнного стану в україні: необхідність перебудови інформаційного забезпечення. Освітня аналітика України. 2022. № 2 (18). С. 5–22.
4. Марусяк Т.С. Освіта в Україні в умовах війни: стан та перспективи. Перспективи. 2022. № 3. С. 134–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Perspekt_2022_3_20
5. Нечітайло І., Алієва А., Борюшкіна О. Принципи резильєнтності системи освіти в умовах соціальних соціального потрясіння (на прикладі українських шкіл в умовах російсько-української війни). Науково-теоретичний альманах „Грані". Том 27 № 1 (2024). С. 139–150. https://doi.org/10.15421/172420
6. Ничкало Н., Овчарук О., Гордієнко В., Іванюк І. Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century. 2022. 1(5). Pp. 7-39. DOI: 10.35387/ucj.1(5).2022.7-3
7. Освіта в умовах війни: виклики та перспективи для України. URL: https://surl.li/xxgdxl .
8. Освіта під загрозою. URL: https://surl.li/lmdzxz .
9. Продан В. Освіта в умовах війни та надзвичайних ситуацій: досвід країн та перспективи для України. Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія «Право». 2023. Вип. 78. Ч. 1. С. 126–132. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2023.78.1.20
10. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2023 рік. URL: Звіт-2023.pdf
11. Українська освіта в умовах війни : монографія / за наук. ред. С. О. Терепищого. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 234 с.
12. Шевчук І., Шевчук А. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. Економіка та суспільство. 2022. Вип. 39. С. 1–11. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-8
13. Nechitailo, I., & Alieva, A. (2025). Resilience of the educational system in conditions of global social upheavals: the ratio of centralization and autonomy (Ukrainian experience for Europe). Innovation: The European Journal of Social Science Research. 1–22. https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2462959

14. Alieva, A., and Nechitailo, I. (2023). 'Resilience of education system: what lessons can be learnt from Ukraine?', NESET ad hoc report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. 34 p. URL: Resilience of education systems: what lessons can be learned from Ukraine? - NESET (nesetweb.eu)

Transliteration of References:

1. Vorobei, V.O., Hbur, Z.V., & Palahusynets, R.V. (2023). Stan osvity i nauky v umovakh voiennoho stanu [The state of education and science under martial law]. Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok - Public administration: improvement and development. 4, 1–10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2023_4_8. In Ukrainian.
2. Zhila, H. (2023). Vyshcha osvita v umovakh viiny: vyzvy, problemy, perspektyvy dlia studentiv ta naukovtsiv [Higher education in times of war: challenges, problems, prospects for students and scholars]. Molod' i rynok - Youth and the market. 2/2010, 141–145. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.274694. In Ukrainian.
3. Londar, S., Mel'nyk, S., & Tereshchenko, H. (2022). Vyzvy v osvitnii haluzi v period voiennoho stanu v Ukraini: neobkhidnist perebudovy informatsiinoho zabezpechennia [Challenges in the educational sector during martial law in Ukraine: the need to restructure information support]. Osvitnia analityka Ukrainy - Educational Analytics of Ukraine, 2 (18), 5–22. In Ukrainian.
4. Marusyak, T.S. (2022). Osvita v Ukraini v umovakh viiny: stan ta perspektyvy [Education in Ukraine in times of war: status and prospects]. Perspektyvy - Prospects, 3, 134–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Perspekt_2022_3_20. In Ukrainian.
5. Nechitailo, I., Alieva, A., & Boryushkina, O. (2024). Pryntsypy rezylientnosti systemy osvity v umovakh sotsial'nykh potriasin' (na prykladi ukrains'kykh shkil v umovakh rosiyes'ko-ukrayins'koyi viyny) [Principles of resilience of the education system in conditions of social upheaval (on the example of Ukrainian schools in conditions of the Russian-Ukrainian war)]. Naukovo-teoretychnyi al'manakh „Hrani" - Scientific and theoretical almanac «Grani», 27 (1), 139–150. https://doi.org/10.15421/172420. In Ukrainian.
6. Nychkalo, N., Ovcharuk, O., Hordiienko, V. & Ivaniuk, I. (2022). Ukrains'ka osvita v umovakh rosiis'koi viyny: vyprobuvannia, novyi dosvid, perspektyvy [Ukrainian education in the conditions of the Russian war: challenges, new experience, and prospects]. UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century, 1(5), 7–39. https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-3. In Ukrainian.
7. Osvita v umovakh viyny: vyklyky ta perspektyvy dlia Ukrainy [Education in times of war: challenges and prospects for Ukraine]. URL: https://surl.li/xxgdxl. In Ukrainian.

8. Osvita pid zahrozoiu [Education under threat]. URL: https://surl.li/lmdzxz. In Ukrainian.
9. Prodan, V. (2023). Osvita v umovakh viyny ta nadzvychainykh sytuatsii: dosvid krain ta perspektyvy dlia Ukrainy [Education in the conditions of war and emergencies: experiences of countries and prospects for Ukraine]. Naukovi Vistnyk Uzhhorods'koho Natsional'noho Universytetu. Seriia «Pravo» - Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series «Law», 78(1), 126-132. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2023.78.1.20 . In Ukrainian.
10. Richnyi zvit Natsional'noho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity za 2023 rik [Annual report of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education for 2023]. URL: Звіт-2023.pdf. In Ukrainian.
11. Ukrains'ka osvita v umovakh viyny: monohrafiia - Ukrainian education in wartime conditions: monograph / za nauk. red. S. O. Terepyshchoho. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2020. 234 s. In Ukrainian.
12. Shevchuk, I. & Shevchuk, A. (2022). Osvitnia analityka kriz' pryzmu viyny: vyklyky ta mozhlyvosti dlia vyshchoi shkoly Ukrainy [Educational analytics through the prism of war: challenges and opportunities for higher education in Ukraine]. Ekonomika ta Suspil'stvo - Economy and society, 39. 1–11. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-8 . In Ukrainian.
13. Nechitailo, I., & Alieva, A. (2025). Resilience of the educational system in conditions of global social upheavals: the ratio of centralization and autonomy (Ukrainian experience for Europe). Innovation: The European Journal of Social Science Research. 1–22. https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2462959
14. Alieva, A., and Nechitailo, I. (2023). 'Resilience of education system: what lessons can be learnt from Ukraine?', NESET ad hoc report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. 34 p. URL: Resilience of education systems: what lessons can be learned from Ukraine? - NESET (nesetweb.eu)

NECHITAILO Iryna
Doctor of Sociological Sciences, Professor, Professor, Kharkiv National University of Internal Affairs, Department of Sociology and Psychology, Kharkiv, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0656-0370
E-mail: nechit@ukr.net

KOLISNYK Larysa
PhD in Sociology, Associate Professor, Associate Professor,
Head of the Department of Graduate School and Doctoral Student,
Dnipro University of Technology, Department of History and Political Theory,
Dnipro, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0933-933X
E-mail: kolisnyk.l.o@nmu.one

UKRAINIAN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF A FULL-SCALE RUSSIAN MILITARY INVASION: UNUSUAL CONDITIONS, USUAL PROBLEMS

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.04

КАЛАШНИК К.В.
PhD, доцент кафедри інфекційних хвороб
РЯБОКОНЬ О.В.
PhD, доцент кафедри інфекційних хвороб
КОРНІЄНКО О.О.
DM, завідувач кафедри інфекційних хвороб
ІВАНЕНКО Т.В.,
PhD, декан міжнародного факультету
РОМАНОВА К.Б.,
керівник «Міжкафедрального тренінгового центру»,
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ЗАПОРІЗЬКОГО ДЕРЖАВНОГО МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

KALASHNYK K.V., RIABOKON O.O., KORNIIENKO O.O., IVANENKO T.V., ROMANOVA K.B. **Certification peculiarities of Zaporizhzhia state medical and pharmaceutical university graduates during martial law.** *This article is devoted to the peculiarities of conducting graduate certification of foreign citizens in the context of the ongoing martial law. The preparation and passing of the components of the Unified State Qualification Exam was carried out using modern distance technologies MS Teams, in accordance with the national requirements for the organisation of the examination and criteria for assessing the knowledge and competencies of higher medical education students.*

Keywords: *certification of graduates, martial law, distance educational technologies, simulation training, virtual patients BodyInteract.*

КАЛАШНИК К.В., РЯБОКОНЬ О.В., КОРНІЄНКО О.О., ІВАНЕНКО Т.В., РОМАНОВА К.Б. **Особливості проведення атестації випускників Запорізького державного медико-фармацевтичного університету в умовах воєнного стану.**

© КАЛАШНИК К.В., РЯБОКОНЬ О.В., КОРНІЄНКО О.О., РОМАНОВА К.Б., ІВАНЕНКО Т.В., 2024

Дана стаття присвячена особливостям проведення атестації випускників у іноземних громадян в умовах триваючого воєнного стану. Реалізація підготовки та складання компонентів єдиного державного кваліфікаційного іспиту проводилось із застосуванням сучасних дистанційних технологій MS Teams, відповідно до національних вимог щодо організації проведення та критеріїв оцінювання знань та компетентностей здобувачів вищої медичної освіти.

Ключові слова: *атестація випускників, воєнний стан, дистанційні освітні технології, симуляційне навчання, віртуальні пацієнти BodyInteract.*

1. Вступ

Повномасштабне вторгнення росії в Україну наклало свій відбиток не тільки на побут українців, а й на процес навчання. З початком пандемії COVID-19 в Запорізькому державному медико-фармацевтичному університеті (ЗДМФУ) було запроваджено дистанційне навчання із використанням MS Teams [1], що дало змогу продовжувати освітній процес для здобувачів й в умовах воєнного стану у змішаному форматі з повною візуалізацією у синхронному режимі. Через виклики сучасності, українським студентам доводиться навчатися в новій системі [2], що супроводжується істотними змінами у підходах не тільки до щодених занять, а й у заключних іспитах на цьому шляху.

2. Виклад основного матеріалу

Найголовніша мета закладу вищої освіти – це надання якісних освітніх послуг. Проте, проблемним питанням для університету в прифронтовому регіоні є забезпечення безпеки для здобувачів освіти. Саме тому, для студентів міжнародного факультету якість та безпека освітнього процесу були реалізовані завдяки дистанційному формату як навчання, так і проведення атестації.

Атестація випускників медичних університетів має свої особливості, які регламентовані відповідними наказами Міністерства охорони здоров'я України [3]. Так, атестація проводиться у форматі єдиного державного кваліфікаційного іспиту (ЄДКІ) , який передбачає 2 компоненти: тестовий та практичний.

Тестовий компонент ЄДКІ - інтегрований тестовий іспит «КРОК-2». Цей компонент передбачає проведення тестування по 5 дисциплінам (терапевтичний, педіатричний, хірургічний профілі, гігієна, акушерство та гінекологія). Відповідно до рекомендацій центру тестування [4] щодо особливостей прове-

дення ЄДКІ в умовах воєнного стану вказано, що у разі перебування випускника за межами України на момент складання тесту, він може звернутися до центру сертифікаційного складання тестування. Таким чином студент отримує можливість пройти тестування у комп'ютерній формі за його місцем перебування за кордоном. Студентам в рамках підготовки до складання тестового компоненту рекомендовано використовувати Освітній модуль [5], де зібрані найактуальніші бази тестів КРОК-2. Тести з цієї бази відповідними кафедрами університету розподіляються, вилучаються та обговорюються під час проведення практичних занять. Слід зазначити, що розбір кожного тесту проводиться шляхом з'ясування чому саме 4 з 5 відповідей є неправильними. Це надає студенту більш широке розуміння суті питання. Також профільні кафедри проводять перевірку засвоєних знань після такого розбору шляхом фінального тестування, де студент має набрати не менше 92% правильних відповідей. Це дозволить здобувачу до моменту складання КРОК-2 отримати стійкий базис для успішного складання екзамену.

Практичний компонент ЄДКІ - практично-орієнтований іспит ОСП(К)І, як один із способів проведення контролю набуття випускником клінічної компетентності [3]. ОСП(К)І – об'єктивний структурований практичний (клінічний) іспит проводився у дистанційному форматі, враховуючи географічне розташування здобувачів. Проводили оцінку компетентностей з наступних дисциплін: внутрішні хвороби, хірургічні хвороби, дитячі хвороби, акушерство та гінекологія, соціальна медицина та гігієна. Для реалізації ОСП(К)І було створено 12 станції з вищезазначених дисциплін, які студенти послідовно відвідували за маршрутними листами з виконанням завдання в однакових умовах протягом однакового проміжку часу. Оцінку знань проводили за допомогою чек листів з обчисленням кількості балів, які були конвертовані у 200 бальну шкалу. Максимальна кількість балів 60, що відповідно складало 200 балів за шкалою, критерій складання – 120 й вище балів.

Для проведення ОСП(К)І були залучені стандартизовані та віртуальні пацієнти, манекени, прилади, обладнання та ситуаційні завдання. Завдяки можливостям міжкафедрального тренінгового центру [6] для оцінки знань здобувачів були залучені віртуальні пацієнти BodyInteract з усіх клінічних дисциплін [7]. Для цього кожному студенту виділяється окремий логін та пароль для входу до системи. Це робилось з метою персоніфікації результатів проходження кожного здобувача освіти, що потім було необхідно для правильної розшифровки результатів роботи.

Подивимося приклад такого завдання. Після усіх попередніх налаштувань у додатку (зміни мови та одиниць вимірювання показників лабораторних аналізів на звичні для студента), випускник потрапляє на етап вибору сценарію (Рис.1). Атестаційною комісією вони заздалегідь обираються шляхом

жеребкування безпосередньо перед початком роботи із віртуальними пацієнтами. Це було прописано правилами проведення ОСП(К)І для рівних можливостей кожному випускнику скласти екзамен.

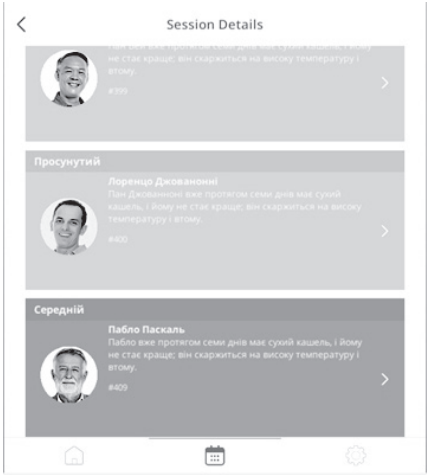


Рисунок 1. Приклади сценарії віртуальних пацієнтів для проведення одного з етапів ОСП(К)І.

Після початку екзамену та завантаження додатку випускники бачать початковий екран з віртуальним пацієнтом (Рис. 2). Час роботи також регламентовано та складає 20 хвилин. Слід зазначити, що у залік брали до уваги саме першу спробу роботи із віртуальним пацієнтом. Це пов'язано із тим, що студенти ознайомлюються із цими сценаріями під час навчання на відповідних кафедрах та відточують свою майстерність у роботі із симуляціями, проте не знають який саме сценарій буде винесено на етап проведення ОСП(К)І.

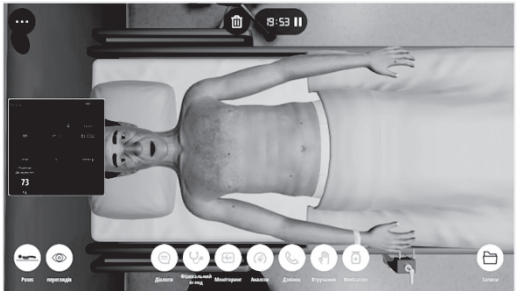


Рисунок 2. Приклад початку роботи із віртуальним пацієнтом.

Знизу першого вікна віртуального пацієнта (Рис. 2) ми можемо бачити різноманітні можливі варіанти взаємодії зі сценарієм. Наприклад, за допомогою вкладки «Діалоги» можна зібрати детальну історію хвороби, історію життя, епідеміологічний анамнез та дізнатися, чи є у пацієнта, наприклад, алергія на ліки. Випускник має можливість провести «Фізикальний огляд» (Рис. 3) по системам органів. Вже на цьому етапі здобувач повинен отримати уявлення про стан пацієнта і почати призначати «Аналізи» для виявлення змін в організмі і «Втручання» для поліпшення і нормалізації цих змін. На вкладці «Препарати» («Medication») здобувачі можуть знайти великий перелік медикаментів, що допоможуть скорегувати порушення виявленні після отримання результатів аналізів. Слід зазначити, що одночасна спроба призначення декількох аналізів може призвести до технічних проблем та появи помилки «Максимальні результати досягнуті». Всі сценарії віртуальних пацієнтів є покроковими, тобто система фіксує що і в якій послідовності робить користувач. Кожен крок впливає на фінальну оцінку проходження віртуального пацієнта. Про такі особливості усіх студентів попереджають ще під час тренувальних спроб на відповідних кафедрах.

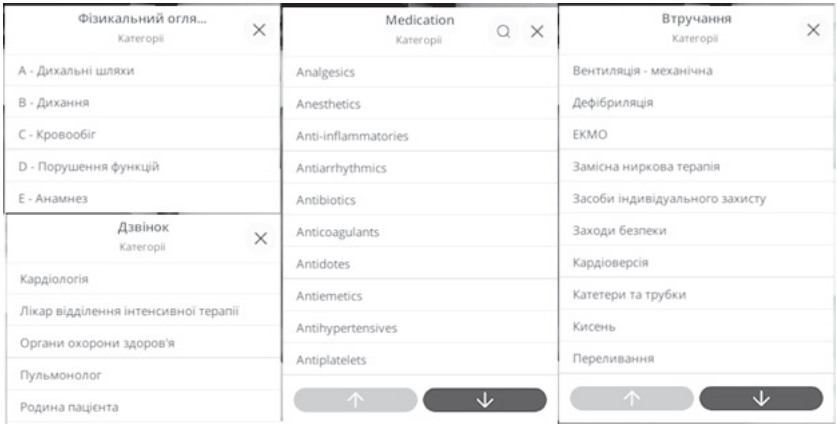


Рисунок 3. Приклади варіантів втручань в різних вкладах віртуального пацієнта BodyInteract.

Після завершення проходження сценарію, здобувач може побачити свій результат у відсотках, попередньо встановивши заключний діагноз. Він складає приблизно 30% від фінальної оцінки спроби. Разом із фінальним результатом, випускнику відкривається вікно брифінгу (Рис. 4), де можна подивитися свої помилки, які втручання були зроблені правильно та першочергово, а які ні. Під час сесій підготовчих проходжень це дозволяло відпрацювати алгоритми дій при різних патологіях.

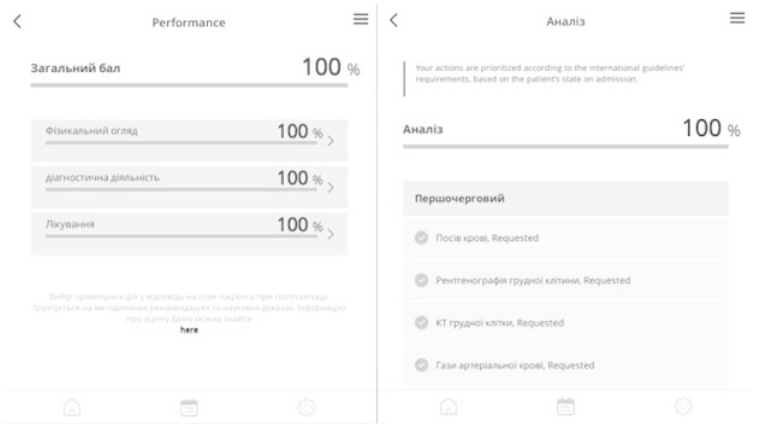


Рисунок 4. Приклад вікна брифінгу після проходження сценарію BodyInteract

Результати проходження віртуального пацієнта випускниками отримуються директоркою центру міжкафедрального тренінгового центру ЗДМФУ та перераховується у відповідний бал відповідно до критеріїв оцінювання по станціям.

3. Висновки

Таким чином, в умовах триваючого військового стану матеріально – технічні можливості та рівень методичної підготовки викладачів Запорізького державного медико-фармацевтичного університету дозволяють не тільки надавати якісні освітні послуги для іноземних громадян, а й проводити оцінку знань, навичок та компетентностей в безпечних для них умовах із застосуванням дистанційних технологій та компонентів симуляційного навчання.

Список використаних джерел:

1. Maslennikov S.O., Kozhemyaka M.O., Holovakha M.L. (2023). The use of distance education technologies in the training of doctors under martial law. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space, 91((II) 1), 99–107. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.09
2. Оніщенко Т.Є., Рябоконь О.В., Фурик О.О., Білокобила С.О., Онищенко В.Ф. (2024). Experience of using information and distance technologies in the educational process in the conditions of war. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space, 92(I (2)), 114–122. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.10

3. Про внесення змін до наказу Міністерства охорони здоров'я України від 24 травня 2024 року № 900, Наказ Міністерства охорони здоров'я України № 1035 (2024) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0915-24#Text
4. ЄДКІ. (б. д.). ДНП «Центр тестування». https://www.testcentr.org.ua/uk/edki-2
5. Освітній модуль для підготовки здобувачів до складання іспитів КРОК. (б. д.). Освітній модуль для підготовки здобувачів до складання іспитів КРОК. https://test.testcentr.org.ua/
6. Kalashnyk K.V., Furyk O.O., Riabokon O.V., Riabokon Y.Y., Romanova K.B. (2023). Practical aspects of using a virtual patient at the Department of Infectious Diseases during martial law. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space, 91((II) 1), 59–68. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.05
7. Yatsyshyn, R., Cherniuk, N., Drogomeretska, O., Kuryliv, H., & Salyzhyn, T. (2023). Importance of Integrated Simulation Approaches in Medical Education when Teaching Therapy Disciplines to Students of Medical Faculty. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 10(3), 201–207. https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.201-207

Transliteration of References:

1. Maslennikov S.O., Kozhemyaka M.O., Holovakha M.L. (2023). The use of distance education technologies in the training of doctors under martial law. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space, 91((II) 1), 99–107. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.09
2. Onishchenko T.YE., Riabokon O.V., Furyk O.O., Bilokobyla S.O., Onyshchenko V.F. (2024). Experience of using information and distance technologies in the educational process in the conditions of war. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space, 92(I (2)), 114–122. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.92.10
3. Pro vnesennia zmin do nakazu Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy vid 24 travnia 2024 roku № 900, Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy № 1035 (2024) (Ukraina). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0915-24#Text
4. YeDKI. (b. d.). DNP «Tsentr testuvannia». https://www.testcentr.org.ua/uk/edki-2
5. Osvitnii modul dlia pidhotovky zdobuvachiv do skladannia ispytiv KROK. (b. d.). Osvitnii modul dlia pidhotovky zdobuvachiv do skladannia ispytiv KROK. https://test.testcentr.org.ua/
6. Kalashnyk K.V., Furyk O.O., Riabokon O.V., Riabokon Y.Y., Romanova K.B. (2023). Practical aspects of using a virtual patient at the Department of Infectious Diseases during martial law. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space, 91((II) 1), 59–68. https://doi.org/10.38014/osvita.2023.91.05

7. Yatsyshyn, R., Cherniuk, N., Drogomeretska, O., Kuryliv, H., & Salyzhyn, T. (2023). Importance of Integrated Simulation Approaches in Medical Education when Teaching Therapy Disciplines to Students of Medical Faculty. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 10(3), 201–207. https://doi.org/10.15330/jpnu.10.3.201-207

KALASHNYK Kyrylo
PhD, Assistant Professor of the Infectious Diseases Department, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhya, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4532-8953
E-mail: anopheles@ukr.net

KORNIIENKO Olena
PhD, Associate Professor of the Infectious Diseases Department, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhya, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5196-7698
E-mail: furyko@i.ua

RIABOKON Olena
PhD, DSc, Professor, Head of the Infectious Diseases Department, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhya, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7394-4649
E-mail: ryabokonzsmu@ukr.net

IVANENKO Taras
PhD, Associate Professor of the Department of Pathopysiology with a Normal Physiology course, Dean of the International Faculty, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhya, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6617-5178
E-mail: ivanenkotv@zsmu.edu.ua

ROMANOVA Kateryna
Head of the «Interdepartmental Training Center» of Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhya, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1096-5314
E-mail: zsmusimul@gmail.com

Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: anopheles@ukr.net

CERTIFICATION PECULIARITIES OF ZAPORIZHZHIA STATE MEDICAL AND PHARMACEUTICAL UNIVERSITY GRADUATES DURING MARTIAL LAW

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.05

КОЗЬОЛКІН О.А.,
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри неврології,
Запорізький державний медико-
фармацевтичний університет,
м. Запоріжжя, Україна
МЄДВЄДКОВА С.О.,
доктор медичних наук, професор,
професор кафедри загальної
практики сімейної медицини,
психіатрії та неврології,
Навчально-науковий інститут
післядипломної освіти,
Запорізький державний медико-
фармацевтичний університет,
м. Запоріжжя, Україна
ДРОНОВА А.О.,
доктор філософії, асистент кафедри
неврології, Запорізький державний
медико-фармацевтичний університет,
м. Запоріжжя, Україна
РУНЧЕВА К.А.,
асистент кафедри неврології,
Запорізький державний медико-
фармацевтичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ З НЕВРОЛОГІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

KOZYOLKIN O.A., MEDVEDKOVA S.O., DRONOVA A.O., RUNCHEVA K.A. **Implementation of remote forms of education in neurology for students under martial law.** *The article presents the results of the practical use of distance learning in the process of training students in the study of neurologists during martial law. Features, advantages and prospects of their wider application in the training of students are shown.*
Keywords: *distance learning, neurology, students, martial law.*

© КОЗЬОЛКІН О.А., МЄДВЄДКОВА С.О.,
ДРОНОВА А.О., РУНЧЕВА К.А., 2024

КОЗЬОЛКІН О.А., МЄДВЄДКОВА С.О., ДРОНОВА А.О., РУНЧЕВА К.А. **Впровадження дистанційних форм навчання з неврології для студентів в умовах воєнного стану.** *У статті наведені результати практичного використання дистанційного навчання в процесі підготовки студентів у вивченні неврології під час воєнного стану. Показані особливості, переваги та перспективи їх більш широкого застосування в підготовці студентів.*
Ключові слова: *дистанційне навчання, неврологія, студенти, воєнний стан.*

1. Актуальність і постановка проблеми

Повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України та введення режиму воєнного стану суттєво змінили ситуацію в усіх аспектах громадського життя. Ця ситуація також вплинула на систему вищої медичної освіти. Введення воєнного стану в Україні з 24 лютого 2022 року зробило неможливим проведення очного навчання, що спричинило перехід до дистанційної форми як єдиного доступного способу організації освітнього процесу в певних регіонах. Відповідно до статті 57 Закону України «Про освіту», яка визначає державні гарантії в умовах воєнного стану, надзвичайних ситуацій або надзвичайного стану, передбачено, що здобувачі освіти, які через ці обставини були змушені змінити місце проживання чи залишити робоче або навчальне місце, мають право на організацію навчального процесу в дистанційній чи іншій безпечній формі.

Ця норма забезпечує доступність освіти навіть у складних умовах особливого періоду, незалежно від місця перебування учасників освітнього процесу.

2. Виклад основного матеріалу

Дистанційне навчання є однією з форм організації освітнього процесу, яка передбачає взаємодію учасників на відстані. Цей формат є цілеспрямованим освітнім процесом, що базується на інтерактивній взаємодії між викладачами, студентами та навчальними матеріалами. Безперечною перевагою дистанційного форм навчання є використання сучасних технологій у навчальному процесі. В даний час передбачається, що кожен студент має бути забезпечений доступом до електронно-бібліотечної системи, що містить матеріали для підготовки з основних навчальних дисциплін, посилання на сучасні медичні бази даних, інформаційні довідники та пошукові системи.

На кафедрі неврології Запорізького державного медико-фармацевтичного університету дистанційне навчання студентів набуло особливої значущості під час воєнного стану.

В умовах війни дистанційне навчання набуває великого значення в медичній освіті та активно впроваджується в процес навчання. Разом із тим, специфіка медичної професії та необхідність практичного відпрацювання навичок обмежують можливості використання цього формату в медичних закладах. Сьогодні через соціальні та технологічні зміни потреби у здоров'ї окремих людей, які складають суспільство, також змінюються.

Одним із основних завдань системи вищої медичної освіти є підготовка кваліфікованих і відповідальних фахівців на відповідному рівні й відповідного профілю. Ці спеціалісти повинні мати високий рівень компетентності й володіти своєю професією, а також мати розуміння в суміжних галузях діяльності, готові ефективно надати високоспеціалізовану допомогу.

Практична підготовка та оволодіння навичок з неврології студентами потребує безпосереднього очного контакту, що забезпечує зв'язок між викладачем, студентом та пацієнтом. Водночас теоретичну підготовку та розвиток навичок прийняття рішень через вирішення ситуаційних завдань можна успішно реалізувати у дистанційній формі.

Дистанційне навчання (ДН) може значно посилити теоретичну підготовку студентів. Інноваційні підходи, засновані на використанні дистанційних технологій, створюють умови для ефективної взаємодії між викладачем та студентом на відстані. Цей формат зберігає всі ключові компоненти навчального процесу — цілі, завдання, методи й засоби навчання, — які реалізуються за допомогою сучасних інтернет-технологій.

На кафедрі неврології Запорізького державного медичного університету важливим елементом дистанційного навчання є проведення лекцій, практичних і семінарських занять у режимі онлайн за допомогою програми Microsoft Teams, що відповідає плану підготовки студентів для вивчення циклу неврології і розкладу занять.

Використання Microsoft Teams у процесі дистанційного навчання має свої переваги та особливості. Зокрема, при створенні груп викладач може обрати тип команди «Клас», що дозволяє не лише організовувати заняття, але й створювати та надсилати завдання студентам для виконання. Зручною є також можливість виокремлювати в команді окремі канали, якщо мова йде про проведення лекційних занять та практичних занять для одного контенгенту здобувачів, де лекції проводяться одночасно для всіх, а практичні заняття – для кожної групи в свій час та день (формується окремий «канал»). Доступна опція додавання до групи інших викладачів, які залучені до навчального процесу та відкриття їм доступу різного рівня, що є актуальним, коли окремі заняття проводяться різними фахівцями. Крім того, платформа підтримує динамічні зміни у складі груп, що забезпечує гнучкість у роботі зі студентами – у призначенні завдань та доступі до матеріалів.

У Microsoft Teams, що входить до складу програмного забезпечення Office 365, передбачена можливість організації різних форм занять: відеолекцій, практичних занять, консультацій, а також різних форм контролю знань.

Для письмового контролю студентам надавалися завдання у вигляді шаблону або без нього. Студент мав створити документ у MS Word або заповнити наданий шаблон, після чого надіслати роботу викладачу. Даний формат надає можливість студенту проявити індивідуальний підхід до виконання та передати власне бачення поставленої перед ним задачі. В той же час, такий підхід дозволяє викладачу зручно виправляти помилки та/або додавати коментарі безпосередньо у документі. Після перевірки та оцінювання документ повертається студенту разом із коментарями, що забезпечує оперативний зворотний зв'язок і сприяє підвищенню якості навчання.

Ще одним способом організації завдань є створення «Тестів» у додатку Microsoft Forms, який входить до пакету Microsoft Office 365. Викладач може розробляти тестові завдання різних типів: питання з одним або кількома варіантами правильних відповідей, а також питання з відкритою відповіддю. У випадку відкритих відповідей можна налаштувати автоматичне розпізнавання коротких слів як правильних або залишити довгі відповіді для ручної перевірки.

Ще один варіант побудови тестових завдань – це виконання студентом багаторівневих ситуаційних завдань, які дають можливість відпрацювати навички прийняття рішення здобувачем вищої освіти. Такий метод є більш складним для виконання студентом та потребує від викладача моделювання в додатку Microsoft Forms повноцінної клінічної ситуації, яку здобувач повинен розв'язати правильно на всіх етапах. У разі помилки на будь-якому етапі надалі здобувач вже рухається по невірному шляху, але може при високорозгалуженому тесті поступово дійти до правильного висновку (так, як це буває в реальних клінічних ситуаціях). При більш простих багаторівневих завданнях студент після надання невірної відповіді завершує виконання завдання з негативним результатом.

Викладач має можливість встановити кількість балів за кожне запитання залежно від його складності та значення в загальній оцінці. Крім автоматичної перевірки результатів, платформа надає інструменти для глибшого аналізу відповідей студентів. Наприклад, можна порівнювати відповіді на відкриті питання серед усіх учасників, що дозволяє виявити систематичні помилки, оцінити рівень засвоєння матеріалу або помітити ознаки академічної недоброчесності, такі як плагіат. Якщо у відповідях студента виявляються неточності або необхідно уточнити певні моменти, викладач може додати коментар до окремого питання у формі та повернути завдання для доопрацювання. Студент, у свою чергу, може внести уточнення або надати пояснення.

У тестах із варіантами відповідей Microsoft Forms надає викладачу статистичний аналіз: відсоток правильних відповідей, найбільш популярні варіанти вибору тощо. Це дозволяє оцінити, які теми або аспекти викликали найбільші труднощі, що залишилося незрозумілим, а також перевірити валідність тестових завдань.

Зручністю роботи в Microsoft Teams є можливість гнучкого управління завданнями. Викладач може налаштовувати терміни виконання, наприклад, для творчих завдань встановлювати тривалість у 2-5 днів, а для тестів — чіткі обмеження, наприклад, 1 хвилина на одне питання. Крім того, додаток відображає час, витрачений студентом на виконання завдання, що допомагає контролювати ефективність роботи та дотримання вимог академічної доброчесності.

Викладач також може вибирати, кому саме у групі буде призначено завдання: всім учасникам або окремим студентам, формувати для здобувачів індивідуальні завдання. У разі змін у складі групи Microsoft Teams дозволяє скоригувати завдання для нових учасників, навіть якщо термін виконання вже сплив.

У додатку зручно організовано автоматичний журнал оцінок групи, куди система вносить усі результати виконаних завдань всіма студентами, а також «статус» завдання, - чи переглянув його студент, чи воно вже здано та потребує перевірки викладача, або вже перевірено (викладачем чи автоматично). Це дає викладачу змогу комплексно оцінювати роботу студентів протягом усього періоду навчання, не повертаючись в кожне окреме завдання, щоб оцінити прогрес студента.

Серед переваг використання відеоконференцій у додатку MS Teams – не лише можливість демонстрації попередньо підготовлених презентацій і наочних матеріалів для лекцій, практичних і семінарських занять, але й функція інтерактивного “демонстрування екрана” викладача та використання віртуальної “дошки”. Це робить заняття з студентами більш гнучкими, спрощує відповіді на запитання й розширює викладацькі можливості. Застосування сервісу ефективно інтегрується з практичними заняттями в інтерактивних системах, таких як віртуальний пацієнт BodyInteract, де студент може виконувати дії під наглядом викладача із подальшим розбором помилок. Така подача матеріалу дозволяє також студенту спостерігати за діями викладача, як приклада, та в подальшому застосувати набуті навички вже самостійно.

Також організовуються онлайн-консультації, під час яких викладач індивідуально обговорює зі студентами питання з тем, що вивчаються. Дуже зручним елементом, в умовах сьогодення, для таких консультацій є аспект самого посилання для приєднання до зібрання: у разі змін у розкладі групи чи викладача і переносі консультації (заняття/лекції) посилання залишається не змінним, і не потребує дублювання оновленого або внесення виправлень і буде коректно працювати після змін.

Крім того, застосовуються різні форми дистанційного навчання, включаючи відеолекції, текстові матеріали, презентації, навчально-методичні посібники з детальним описом теми практичного заняття, основну та додаткову літературу, а також авторські електронні матеріали (статті, підручники тощо). Усі ці матеріали доступні на сайті кафедри неврології у вільному доступі.

Зручним елементом MS Teams є вкладка «Файл», яка дозволяє завантажувати навчальні матеріали безпосередньо до команди, спрощуючи їх пошук для студентів. Крім того, викладач може створювати власні вкладення, наприклад, динамічні таблиці в Excel для розкладів чи графіків, які можна редагувати без повторного оновлення документа для студентів. За необхідності інші учасники команди також можуть отримати доступ до внесення змін. В цій же вкладці автоматично формується тека зі всіма записами проведених занять (до яких студент може повернутись в будь-який момент), і хоча термін зберігання даних відео-файлів стандартизовано є лише 2 місяці, при необхідності викладач може його подовжити.

На кафедрі неврології Запорізького державного-медико фармацевтичного університету для індивідуального підходу до підготовки студентів активно використовуються електронні матеріали за темою практичного заняття (методичні посібники, інструкції, нормативні документи, протоколи лікування), завдання для самостійної роботи (реферати, текстові чи презентаційні матеріали), а також контрольні роботи з окремих тем («Гострі та хронічні порушення мозкового кровообігу», «Демієлінізуючі захворювання», «Захворювання периферичної нервової системи», «Запальні захворювання центральної нервової системи» тощо). Ці матеріали надсилаються через MS Teams для перевірки й обговорення.

Додатково проводяться інтерактивні онлайн-лекції, асинхронні вебінари, дистанційні майстер-класи, тестування та вирішення ситуаційних задач з неврології, що підвищує ефективність навчання.

3. Висновки

Дистанційна форма навчання є особливо важливою для теоретичної підготовки студентів, які проходять навчання в Запорізькому державному медико-фармацевтичному університеті. Наш досвід показує, що такий підхід забезпечує високу якість теоретичної підготовки, дозволяє індивідуалізувати освітній процес, а також сприяє дисциплінованості й організованості студентів.

Практичний досвід використання дистанційного навчання на кафедрі неврології ЗДМФУ демонструє його численні переваги та ефективність. Воно дозволяє гнучко поєднувати різні форми навчання: самостійну роботу без викладача під час вивчення теоретичного матеріалу, часткову участь викладача під час практичних і семінарських занять, а також традиційні методи навчання.

Застосування сучасних програмних і технічних засобів забезпечує високу ефективність та наочність навчального матеріалу. Модернізація освітнього процесу за рахунок додаткових електронних ресурсів, які можуть використовуватися і в очній формі навчання, дозволяє відповідати сучасним вимогам інформатизації, підтверджуючи статус вищого навчального закладу та кафедри. Дистанційне й змішане навчання стають найефективнішими способами збереження освітнього процесу та забезпечення можливості здобувачам вищої освіти й викладачам продовжувати навчання, незважаючи на складні обставини сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту»: редакція від 6.04.2022 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text
3. Rodinova, Nataliia & Червоній, Марія & Діордіца, Ірина. (2022). Особливості дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. 10.52058/2786-4952-2022-4(9)-285-296
4. Голярдик, Наталія & Гевко, Олена. (2023). Дистанційне навчання в умовах війни: виклики та можливості для системи вищої освіти України. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 34. 57-72. 10.32453/pedzbirnyk.v34i3.1467.
5. Galynska O., Bilous S. Remote learning during the war: challenges for higher education in Ukraine. International Science Journal of Education & Linguistics. 2022. № 1(5). Pp. 1–6. URL: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20220105.01
6. Education and War in Ukraine (February 24 – April 1, 2022). Researches. Available at: https://cedos.org.ua/en/researches/education-and-war-in-ukraine-february-24-april-1-2022/
7. Education: Impact of the War in Ukraine (May 2022). Available at: https://reliefweb.int/report/ukraine/education-impact-war-ukraine-may-2022
8. Barsuk J.H. Simulation-based education with mastery learning improves residents' lumbar puncture skills / J.H. Barsuk, E.R. Cohen, T. Caprio, W.C. McGaghie, T. Simuni, D.B. Wayne // Neurology. - 2012. - Jul 10. -V. 79(2). - P. 132-137. - doi: 10.1212/WNL.0b013e31825dd39d
9. Chhetri SK. E-learning in neurology education: Principles opportunities and challenges in combating neurophobia. J Clin Neuroscience. 2017;(44):80-83. DOI: 10.1016/j.jocn.2017.06.049
10. Мар'янко Я. Г., Огреніч М. А. Особливості дистанційної освіти в умовах війни. Наукові записки. 2022. № 208. С. 171–176. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-171-176

11. Іванькова, Н. А., Рижов, О. А., Андросов, О. І. Алгоритм формування групового та персонального навчального середовища засобами структурування освітнього простору університету на базі сервісів MS Office365 та MS Teams. Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету", (9). 2020. с. 26-40. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.3
12. Гриб В.А. Нові інноваційні технології та шляхи поліпшення навчального процесу зі спеціальності «неврологія»/В.А.Гриб// Медична освіта.–2013.–№1.– С.24-27.
13. Інтерактивні методи навчання як засіб удосконалення практичних занять з дисципліни «Неврологія» в умовах кредитно-модульної системи / О. О. Дорошенко [та ін.] // Галицький лікар. вісн . - 2012. - Т. 19, N 3. - С. 66-67
14. Daniel J. Weber, Dara V.F. Albert, Bhooma R. Aravamuthan, Miya E. Bernson-Leung, Danish Bhatti, Tracey A. Milligan Neurology Nov. Training in Neurology: Rapid implementation of cross-institutional neurology resident education in the time of COVID-19 2020, 95 (19) 883-886; DOI: 10.1212/WNL.0000000000010753
15. Friedman DI, Rajan B, Seidmann A. A randomized trial of telemedicine for migraine management. Cephalalgia. 2019 Oct;39(12):1577-85. https://doi.org/10.1177/0333102419868250
16. Lavette LE, Miller A, Rook B, London Z, Cook C, Merkler AE, Santini V, Ruff IM, Kraakevik J, Smith D, Anderson WE, Johnson SL, Yan PZ, Sweeney J, Chamberlain A, Rogers-Baggett B, Isaacson R, Strowd RE. Education Research: NeuroBytes: A New Rapid, High-Yield e-Learning Platform for Continuing Professional Development in Neurology. Neurology. 2021 Aug 24;97(8):393-400. doi: 10.1212/WNL.0000000000012133. Epub 2021 Apr 30. PMID: 33931531.
17. Levine SR, Gorman M. "Telestroke": The Application of Telemedicine for Stroke. Stroke. 1999;30(2):464-9. https://doi.org/10.1161/01.str.30.2.464
18. Limone P, Toto GA, Messina G. Impact of the COVID-19 pandemic and the Russia-Ukraine war on stress and anxiety in students: A systematic review. Front Psychiatry. 2022 Nov 25;13:1081013. doi: 10.3389/fpsyt.2022.1081013. PMID: 36506419; PMCID: PMC9732235.
19. Мала, І. (2022).Дистанційне навчання як дієвий інструмент управлінської освіти. Вчені записки Університету «КРОК», (2(66), 132–151. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-66-132-151
20. Micieli G, Cavallini A, Santalucia P, Gensini G. Simulation in neurology. Neurol Sci. 2015 Oct;36(10):1967-71. doi: 10.1007/s10072-015-2228-8. Epub 2015 Apr 30. PMID: 25926070.
21. Sandrone S, Schneider LD. Active and Distance Learning in Neuroscience Education. Neuron. 2020 Jun 17;106(6):895-898. doi: 10.1016/j.neuron.2020.06.001. PMID: 32553206.

22. Sandrone S, Berthaud JV, Carlson C, et al. Education research: flipped classroom in neurology: principles, practices, and perspectives. Neurology. 2019;93(1):e106–e111.
23. Shelgikar AV. Optimizing virtual and distance learning during an emergency and beyond. J Clin Sleep Med. 2020 Nov 15;16(11):1929-1932. doi: 10.5664/jcsm.8728. PMID: 32776871; PMCID: PMC8034223.

Transliteration of References:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»: redaktsiia vid 6.04.2022 roku. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian]
2. Polozhennia pro dystantsiinu formu zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity: zatverdzheno nakazom MON vid 8 veresnia 2020 roku №1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text [in Ukrainian]
3. Rodinova, Nataliia & Chervonii, Mariia & Diorditsa, Iryna. (2022). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia studentiv v umovakh voiennoho stanu. Perspektyvy ta innovatsii nauky. 10.52058/2786-4952-2022-4(9)-285-296 [in Ukrainian]
4. Holiardyk, Nataliia & Hevko, Olena. (2023). Dystantsiine navchannia v umovakh viiny: vyklyky ta mozhlyvosti dlia systemy vyshchoi osvity Ukrainy. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky. 34. 57-72. 10.32453/pedzbirnyk.v34i3.1467. [in Ukrainian]
5. Galynska O., Bilous S. (2022). Remote learning during the war: challenges for higher education in Ukraine. International Science Journal of Education & Linguistics. 2022. № 1(5). Rp. 1–6. URL: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20220105.01[in Ukrainian]
6. Education and War in Ukraine (February 24 – April 1, 2022). Researches. Available at: https://cedos.org.ua/en/researches/education-and-war-in-ukraine-february-24-april-1-2022/ [in Ukrainian]
7. Education: Impact of the War in Ukraine (May 2022). Available at: https://reliefweb.int/report/ukraine/education-impact-war-ukraine-may-2022[in Ukrainian]
8. Barsuk J.H. (2012). Simulation-based education with mastery learning improves residents' lumbar puncture skills / J.H. Barsuk, E.R. Cohen, T. Caprio, W.C. McGaghie, T. Simuni, D.B. Wayne // Neurology. - 2012. - Jul 10. -V. 79(2). - P. 132-137. - doi: 10.1212/WNL.0b013e31825dd39d. [in Ukrainian]
9. Chhetri S.K. (2017). E-learning in neurology education: Principles opportunities and challenges in combating neurophobia. J Clin Neuroscience. 2017;(44):80-83. DOI: 10.1016/j.jocn.2017.06.049. [in Ukrainian]
10. Marianko Ya.H., Ohrenich M.A. (2022). Osoblyvosti dystantsiinoi osvity v umovakh viiny. Naukovi zapysky. 2022. № 208. S. 171–176. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-171-176 [in Ukrainian]

11. Ivankova N.A., Ryzhov O.A., Androsov O.I. (2020). Alhorytm formuvannia hrupovoho ta personalnoho navchalnoho seredovyshcha zasobamy strukturuvannia osvitnoho prostoru universytetu na bazi servisiv MS Office365 ta MS Teams. Elektronne naukove fakhove vydannia "Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu", (9). 2020. c. 26-40. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.3
12. Hryb V.A. (2013). Novi innovatsiini tekhnolohii ta shliakhy polipshennia navchalnoho protsesu zi spetsialnosti «nevrolohiia»/V.A.Hryb// Medychna osvita.–2013.–№1.– S.24 27. [in Ukrainian]
13. Interaktyvni metody navchannia yak zasib udoskonalennia praktychnykh zaniat z dystsypliny «Nevrolohiia» v umovakh kredytno-modulnoi systemy / O. O. Doroshenko [ta in.] // Halytskyi likar. visn . - 2012. - T. 19, N 3. - S. 66-67. [in Ukrainian]
14. Daniel J. Weber, Dara V.F. Albert, Bhooma R. Aravamuthan, Miya E. Bernson-Leung, Danish Bhatti, Tracey A. (2020). Milligan Neurology Nov. Training in Neurology: Rapid implementation of cross-institutional neurology resident education in the time of COVID-19 2020, 95 (19) 883-886; DOI: 10.1212/WNL.0000000000010753. [in Ukrainian]
15. Friedman D.I., Rajan B., Seidmann A. (2019) A randomized trial of telemedicine for migraine management. Cephalalgia. 2019 Oct;39(12):1577-85. https://doi.org/10.1177/0333102419868250. [in Ukrainian]
16. Lavette L.E., Miller A., Rook B., London Z., Cook C., Merkler A.E., Santini V., Ruff I.M., Kraakevik J., Smith D., Anderson W.E., Johnson S.L., Yan P.Z., Sweeney J., Chamberlain A., Rogers-Baggett B., Isaacson R., Strowd R.E. (2021). Education Research: NeuroBytes: A New Rapid, High-Yield e-Learning Platform for Continuing Professional Development in Neurology. Neurology. 2021 Aug 24;97(8):393-400. doi: 10.1212/WNL.0000000000012133. Epub 2021 Apr 30. PMID: 33931531. [in Ukrainian]
17. Levine S.R., Gorman M. (1999). "Telestroke": The Application of Telemedicine for Stroke. Stroke. 1999;30(2):464-9. https://doi.org/10.1161/01.str.30.2.464. [in Ukrainian]
18. Limone P, Toto GA, Messina G. 2022, Impact of the COVID-19 pandemic and the Russia-Ukraine war on stress and anxiety in students: A systematic review. Front Psychiatry. 2022 Nov 25;13:1081013. doi: 10.3389/fpsyt.2022.1081013. PMID: 36506419; PMCID: PMC9732235. [in Ukrainian]
19. Mala, I. (2022). Dystantsiine navchannia yak diievyi instrument ukpravlinskoi osvity. Vcheni zapysky Universytetu «KROK», (2(66), 132–151. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-66-132-151. [in Ukrainian]
20. Micieli G, Cavallini A, Santalucia P, Gensini G. (2015). Simulation in neurology. Neurol Sci. 2015 Oct;36(10):1967-71. doi: 10.1007/s10072-015-2228-8. Epub 2015 Apr 30. PMID: 25926070. [in Ukrainian]

21. Sandrone S., Schneider LD. (2020). Active and Distance Learning in Neuroscience Education. Neuron. 2020 Jun 17;106(6):895-898. doi: 10.1016/j.neuron.2020.06.001. PMID: 32553206. [in Ukrainian]
22. Sandrone S., Berthaud J.V., Carlson C., et al. (2019). Education research: flipped classroom in neurology: principles, practices, and perspectives. Neurology. 2019;93(1):e106–e111. [in Ukrainian]
23. Shelgikar A.V. (2020). Optimizing virtual and distance learning during an emergency and beyond. J Clin Sleep Med. 2020 Nov 15;16(11):1929-1932. doi: 10.5664/jcsm.8728. PMID: 32776871; PMCID: PMC8034223. [in Ukrainian]

KOZYOLKIN Olexandr Anatoliyovych,
Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Neurology, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9878-5798
E-mail: o.kozyolkin@gmail.com

MEDVEDKOVA Svitlana Olexandrivna,
Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Practice of Family Medicine, Psychiatry and Neurology of the Educational and Scientific Institute of Postgraduate Education Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3486-6692
E-mail: s.medvedkova@gmail.com

DRONOVA Anastasiia Olexandrivna,
PhD, Assistant of the Department of Neurology, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1066-409X
E-mail: anastas.drnv@gmail.com

RUNCHEVA Kateryna Andriivna,
Assistant of the Department of Neurology, Zaporizhzhya State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1515-5139
E-mail: runcheva21@gmail.com

IMPLEMENTATION OF REMOTE FORMS OF EDUCATION IN NEUROLOGY FOR STUDENTS UNDER MARTIAL LAW

(cc) BY

КРИВЕНКО В.І.,
доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри терапії та
кардіології
ПАХОМОВА С.П.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри терапії та кардіології
ФЕДОРОВА О.П.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри терапії та кардіології
КОЛЕСНИК М.Ю.,
доктор медичних наук,
професор кафедри терапії та
кардіології
ГЕРАСИМЕНКО Л.В.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри терапії та кардіології
КАЧАН І.С.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри терапії та кардіології,
Запорізький державний медико-
фармацевтичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЧАСУ

KRYVENKO V.I., PACHOMOVA S.P., FEDOROVA O.P., KOLESNIK M.Y., HERASYMENKO L.V., KACHAN I.S. **Social and communicative competence of intern doctors in modern conditions.** *The article is devoted to the problem of social and communicative skills of intern doctors in modern conditions during the period of full-time training. We used the questionnaire to determine the level of communicative interaction skills. The questionnaire has the following indicators: social-communicative ineptitude, intolerance to the point of insignificance, excessive aspiration of comfort, increased desire for status growth, focus on overcoming failures, frustration intolerance. 50 individuals were quesionnaired, a clear and complex analysis of 133 questions was carried out. They were identified positive and negative traits and actions in communicating with patients and*

© КРИВЕНКО В.І., ПАХОМОВА С.П., ФЕДОРОВА О.П.,
КОЛЕСНИК М.Ю., ГЕРАСИМЕНКО Л.В., КАЧАН І.С., 2024

surrounding people. In article outlined the ways to improve social and communicative skills during internship.
Key words: *internship, social and communicative skills, questionnaire.*

КРИВЕНКО В.І., ПАХОМОВА С.П., ФЕДОРОВА О.П., КОЛЕСНИК М.Ю., ГЕРАСИМЕНКО Л.В., КАЧАН І.С. **Соціально-комунікативна компетентність лікарів-інтернів в умовах сучасного часу.** *Стаття присвячена проблемі стану соціально-комунікативних навичок у лікарів інтернів в умовах сучасного часу в період очного навчання. З метою визначення рівня сформованості навичок комунікативної взаємодії використовувалась анкета з вивченням показників: соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірне прагнення до комфортності, підвищене прагнення до статусного росту, орієнтація на уникнення невдач, фрустраційна нетолерантність. Анкетовано 50 осіб, проведений якісний та кількісний аналіз 133 питань, виявлені позитивні та негативні риси та дії у спілкуванні з хворими та оточуючими людьми. Окреслені шляхи удосконалення соціально комунікативних навичок в інтернатурі.*
Ключові слова: *інтернатура, соціальні та комунікативні навички, анкетування.*

1. Вступ. Постановка проблеми

Для української системи охорони здоров'я в період війни відносини лікар-пацієнт стають усе більш актуальними. В умовах хронічного стресу комунікативна компетентність є однією з основних навичок, якими медичні фахівці повинні володіти, поряд з медичним досвідом, співпрацею, керуванням, зміцненням здоров'я, науковою діяльністю та професіоналізмом. Результати досліджень підтверджують негативний вплив воєнних дій в Україні на рівень тривожності медичних працівників, який зумовлює проблеми у формуванні соціально-комунікативної компетентності [6, 13].

Комунікативні навички – це навички, які показують як людина взаємодіє з іншими людьми під час спілкування, як вона їх розуміє, чи вірно передає інформацію, отриману від оточуючих та самого себе. У сучасних умовах значно зменшується час для безпосереднього міжособистісного спілкування людей одного з одним, що пов'язане з впровадженням інформаційно-комунікативних технологій та розвитком телекомунікаційних систем у всіх сферах діяльності. Навички з комунікації у професійній самореалізації допомагають влаштуватись на роботу, взаємодіяти з колегами, пацієнтами

та їх родичами, вести перемовини, презентувати свої ідеї публіці – потенційному роботодавцю, викладачу тощо. Комунікативні навички, які застосовують для особистої та соціальної реалізації, можуть допомогти знайти нових друзів, пізнати себе, ефективно вирішувати конфлікти, улагодити складні емоційні ситуації, відчувати себе впевнено, відкрити свою креативність [7,12, 18, 20, 26].

Соціальна компетентність є складним і різностороннім явищем. Тут і вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, і здібності правильно визначати особистісні відзнаки та емоційні стани інших людей, і здатність вибирати адекватні способи поводження з ними та реалізувати ці способи в процесі взаємодії [9]. *Уміння спілкуватися з хворими* – це комунікативна компетентність лікаря, яка починає формуватися ще в процесі навчання у медичному вузі. Згодом вона удосконалюється у процесі самостійного професійного спілкування з хворими, людьми з різними психологічними якостями, різного віку, рівня освіти, соціальної і професійної приналежності [7, 15]. Відомо, що ефективна комунікація сприяє покращанню результатів лікування [5, 25]. Питання професійної комунікації лікаря з пацієнтом, з родиною хворого, у медичному середовищі, чинники, що впливають на встановлення та підтримання контакту з пацієнтом у процесі лікувально-діагностичної взаємодії, тактика та стратегія у типових ситуаціях лікувально-діагностичної взаємодії, у тому числі коли пацієнти мають особистісні особливості, демонструють ознаки психічного стресу, неадаптивну поведінку. Все це має велике значення для лікування, а також надає шляхи профілактики та подолання медичних конфліктів. Окрім того – це засоби профілактики професійної дезадаптації та емоційного вигорання [12].

Посилення комунікативних навичок здобувачів освіти передбачає розвиток їх емпатії, вміння слухати та сприймати іншу точку зору, адаптувати своє спілкування до потреб різних груп пацієнтів з використанням ефективних методів комунікації. Також важливими є вміння передавати складну медичну інформацію зрозуміло та доступно, а також вміння ефективно співпрацювати з іншими медичними фахівцями [5]. Має значення і навчання пацієнта комунікаціям, особливо коли мова йде про те, щоб дозволити пацієнту бути більш активним у відносинах з лікарями [2]. Останні дослідження і публікації свідчать про наявність певних проблем, пов'язаних з низьким рівнем комунікативної компетентності майбутніх фахівців різних сфер діяльності, зокрема, і майбутніх лікарів. Практика засвідчує недостатню готовність лікарів до фахової комунікації: низький рівень мовних вмінь і навичок, невміння налагоджувати ділові стосунки з колегами, медичним персоналом, невміння і небажання виявляти емпатію, будувати доброзичливі й довірливі відносини з пацієнтами та їхніми близькими, тощо [1]. При

вивченні комунікативних навичок на післядипломному етапі у магістрів менеджерів виявлене невміння стримувати неприємні почуття у випадку зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів; прагнення змінити, перевиховати партнера; невміння пробачати іншому його помилки та ін. [17]. Комунікація – це процес двобічного обміну інформацією, який приводить до взаєморозуміння. Дуже важливим для лікаря є уміння переконати пацієнта, адже часто страх і підвищений рівень тривожності часто змушують пацієнтів відмовлятися від проведення необхідних діагностичних чи лікувальних маніпуляцій або нехтувати рекомендаціями та призначеннями лікаря [5, 7, 22].

Комунікативна компетентність – це здатність володіти певною системою умінь і навичок спілкування з іншими людьми. Вона охоплює розмовні і соціально-психологічні навички. Основні комунікативні вміння та навички, які необхідні у практичній діяльності лікаря – це вміння проводити бесіду з пацієнтом, вміння керувати своїм психічним станом і переборювати психологічні бар'єри, достатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей пацієнта і вміння їх враховувати; вміння проникати у внутрішній світ пацієнта та проявляти співчуття щодо його захворювання, вміння аналізувати усі компоненти [12].

Таким чином, комунікативна компетентність є інтегрованим комплексним явищем, що поєднує в собі знання, уміння і навички, здатності особистості, показники загальної культури, вміння спілкуватися з людьми. Найважливішими умовами формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів слід вважати належне організаційно-методичне забезпечення навчального процесу, професійну компетентність та педагогічну майстерність викладачів, створення мотиваційної активності інтернів у оволодінні технологією компетентного спілкування [11].

2. Актуальність дослідження

При роботі з лікарями-інтернами в останні роки ми звернули увагу на недостатню комунікабельність з хворими, колегами, навіть викладачами. Так, при курації пацієнтів у палаті часто час спілкування дуже короткий – 10-15 хвилин, хоча для первинного огляду необхідно щонайменше 30-40 хвилин. На питання «Ви все зробили?» – відповідь «Так». Але зрозуміло, що інформації від пацієнта отримано недостатньо. На семінарських та практичних заняттях інтерни письмово відповідають краще, ніж при співбесіді, дискусії. Тому нас зацікавило вивчення стану загальної соціальної комунікативної компетентності у лікарів-інтернів.

Мета дослідження – проаналізувати особливості показників соціально-комунікативної компетентності у лікарів-інтернів за фахом «внутрішні

хвороби» під час воєнного стану, їх потенційні можливості успішно адаптуватися до складних реалій життя й у професійній сфері та визначити напрямки роботи з недоліками.

Методи дослідження. З метою оцінювання комунікативної компетентності використовували тест-опитувальник «Визначення соціально-комунікативної компетентності» В. Овчарової [19], оскільки він охоплює широке коло особистісних характеристик, які й визначають, наскільки ефективно майбутні лікарі здатні взаємодіяти з пацієнтом у широкому діапазоні ситуацій, що можуть мати місце у медичному закладі [18, 20]. Опитувальник включає 133 висловлювань, укладених таким чином, щоб проводити самоаналіз поведінкової реакції респондента у різних життєвих та професійних ситуаціях. Методика направлена на визначення властивостей поведінки опитуваного за шістьома шкалами [19].

Перешкодами спілкування, які знижують його ефективність, є соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірний конформізм, підвищене прагнення до переваги над іншими людьми, переважання мотивації уникнення невдач і низький поріг до блокування потреб, прагнень і бажань. Автор тесту виділяє наступні параметричні показники: «Соціально-комунікативна незграбність» (СКН), «Нетерпимість до невизначеності» (НН), «Надмірне прагнення до комфортності» (НК), «Підвищене прагнення до статусного росту» (ПСР), «Орієнтація на уникнення невдач» (УН), «Фрустраційна нетолерантність» (ФН). Оцінка показників ведеться за балами, але враховуючи значні їх коливання в нормі, ми не використовували середні величини, а надали інформацію у відсотках позитивної чи негативної відповіді.

3. Результати дослідження

Ми анонімно анкетували та проаналізували інформацію від 50 лікарів-інтернів за фахом «внутрішні хвороби», серед обстежених було 33 жінки та 17 чоловіків, 32 особи першого року навчання та 18 осіб другого року навчання.

Перший розділ анкети – «Соціально-комунікативна незграбність». Синонімами слова незграбність є безтактність, неповоротність, незручність, нескладність. СКН характеризують як неспроможність оцінити емоційний стан співрозмовника та вибудувати адекватну комунікативну стратегію, в результаті чого індивідуум відчуває невпевненість, скутий у спілкуванні або ж неадекватною комунікацією може спричинити незручну комунікативну ситуацію чи й образити співрозмовника [8, 14, 16].

При аналізі 29 тестів на СКН виявилися нормальні показники (4-13 балів) у 29 осіб, що склало 58%, найнижчі кращі показники мали ще 8 осіб,

що склало 16%, взагалі це – 74% Але значна незграбність (більше 13 балів) мала місце у 13 осіб – 26%, 20 і навіть більше балів з 29 можливих спостерігались у 12%. При детальнішому аналізі виявилося, що не комунікативними вважають себе 34%. Хворий – це незнайома людина, тому ми були зацікавлені у питаннях на цю тему. Виявилося, що коли незнайомі люди звертаються до них 36% інтернів часто не знають, що сказати, 20% – важко вести бесіду з незнайомою людиною, 32% – не можуть просто розмовляти з людьми, яких ніколи не бачили, а 50% інтернів вказали, що їм важко встановити контакт між людьми, які не знають один одного. Ми бачимо, що третина опитаних має реальні проблеми при спілкуванні з незнайомими людьми. Аналіз питань про друзів та знайомих показав що, у 44% респондентів дуже рідко бувають гості вдома, 28% – рідко запрошують до себе у гості, не можуть швидко зав'язати знайомства – 24%. 22% вказали, що їм важко подружитися з кимось, 10% – не мають справжніх друзів, або неохоче проводять з ними дозвілля, не радіють спілкуванню – 16%. 52% лікарів-інтернів (26 осіб) засвідчили той факт, що до нових колег можуть звикнути лише через тривалий час, а 42% – відмітили, що їм важко внести пожвавлення в суспільство. Вразила відповідь деяких осіб на тест про чутливість та зобов'язаність до людей: 12% респондентів вказали, що вони не чуйні люди. Але більшість опитаних не мають проблем незграбності – можуть спілкуватися та розмовляти з незнайомою людиною, мають друзів, ходять в гості та радіють спілкуванню, чуйні до людей, хоча звикають до незнайомих лише через тривалий час.

«Нетерпимість до невизначеності» (НН) характеризується негнучким мисленням, острахом несподіванок, невмінням чекати, яке призводить до необдуманих і передчасних дій; фіксацією на негативних подіях минулого; сприйняттям неоднозначних обставин як потенційно небезпечних через негативні упередження у сприйнятті та інтерпретаціях подій [4, 8, 17, 24].

«Толерантність до невизначеності» (ТН) – це установка, яка відображає рівень усвідомленості й прийняття суб'єктом невизначеності зовнішнього середовища та виявляє здатність переживати новизну, нестабільність власного розвитку. Толерантність – це стійка ціннісна-смислова установка суб'єкта яка опосередковує його когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові реакції, спричинені вимушеним контактом з чимось інакшим, чужим, неочікуваним, неприємним та орієнтує на розуміння й урахування існуючої в суспільстві різноманітності поглядів, концепцій, вірувань як норми цивілізованих відносин, прийняття відмінностей між людьми (у зовнішності, смаках, переконаннях, поведінці) [4, 8, 17, 24].

Толерантні стосунки відповідають принципам плюралізму, справедливості та взаємності, тобто їх обов'язковими умовами є збереження меж

особистої свободи, дотримання фундаментальних прав людини та повага її особистої гідності. ТН виконує роль конструктивного перехідного феномену, який задає програму подальшого когнітивного та особистісного розвитку в напрямку підвищення стійкості до стресу, емоційної гнучкості, інтуїції, відкритості до сприйняття нового, самостійності в прийнятті рішень [16, 17].

Особливістю роботи лікаря є терпимість до певних обставин: неохайному вигляду хворого та його мови, необхідність швидко приймати рішення, а з другого боку терпіння простежити стан у динаміці, можливість змінювати свої рішення, прислухатися до думки колег та провідних фахівців. Все це визначається комунікативною навичкою – «Нетерпимістю до невизначеності». В анкеті було 21 питання з цього приводу, оцінка кількістю балів в нормі – 7-13. 76% опитуваних набрали бали в рамках цих величин і визначені терпимими до невизначеного. Але у 24% мали проблеми по деяким питанням. Розглянемо деякі конкретні положення. Непередбачені події найчастіше приводять у розгубленість – 44% (22) респондентів, неохоче пробують щось, коли спочатку невідомо про результат – 40% (20). Лікарів-інтернів турбує та обставина, що вони не знають, що чекати у житті – 80%, пригнічує, якщо вони повинні відкладати прийняття рішення – 90%. У рішучих ситуаціях часто внутрішній неспокій змушує приймати швидке рішення – 68%, не люблять ще раз обмірковувати рішення – 26%, не люблять справ, вирішення яких залишають на майбутнє і вичікують, як вони будуть розвиватися – 26%, турбує, що не знають точно, що інші про нього думають – 32%, не турбує – 68%. Як правило дотримуються принципу, спочатку подумай, потім зроби – 78% опитаних. Найчастіше важко спокійно вибрати з кількох речей або можливостей – 48%. Приймаючи рішення спокійно зважують всі «за» чи «проти» – 82%. 46% вказали, що їх дратує людина з неясною або гугнявою вимовою. Тільки 44% підтвердили, що коли самі не можуть прийняти рішення з важливого особистого питання, то користуються порадами шановної людини похилого віку. Аналіз цього розділу показує, що більшість лікарів-інтернів терпимі до невизначеного, думають, а потім роблять, приймаючи рішення спокійно зважують всі «за» чи «проти». Однак є невпевненість у житті, пригнічує непередбаченість подій, є певна розгубленість у прийнятті рішень, більшість з них не турбує, що про них думають інші люди, не прислуховуються до порад старших.

Наступна рубрика тестів називається – «Надмірне прагнення до комфортності», вона містила 15 питань і нормальна відповідь складала 3-9 балів. У рамках діапазону норми та нижче отримали 86% лікарів-інтернів і тільки 14% мали значне прагнення до комфортності. Лікар завжди повинен мати свою думку, вміти дискутувати, аргументувати свою правоту і в той же час прислухатися до більш досвідчених колег, вміти вирішувати питання з

керівником та колегами. Яка ж інформація отримана в анкетах лікарів-інтернів? Приємно висловлюють свою думку з певної справи – 58% (29 осіб), легко відмовляються від своїх намірів, якщо інші про це невисокої думки тільки 16%, надають велике значення тому, що інші про них думають – 40%, не приховують свої думки – 64%, не чекають думки інших перш ніж зайняти позицію – 80%. Якщо проаналізувати суть тестів, то для медичного працівника є багато недоліків у відповідях: у багатьох є невпевненість та пасивність, про що свідчать наступні відповіді – «Мені краще, якщо я можу приєднатися до думки інших» – 48%, «Мені легше тоді, коли мені кажуть, що потрібно зробити, ніж у тому випадку, коли я сам повинен керувати» – 32%, «Перш ніж висловити свою думку, я спочатку перевіряю, що про це думають інші» – 22%, «Я краще примирюся з чимось, ніж дійти справі до спору» – 34%.

При аналізі розділу «Взаємодії з колективом та керівництвом» виявлено, що при розбіжностях у трудовому колективі, тримаються осторонь – 48%, на виробничих нарадах охоче приєднуються до думки керівництва – 46% (29 осіб), уникають критики свого начальства – 34%. Результати аналізу цього розділу показують, що більшість лікарів-інтернів не прагнуть до комфорту, не приховують та висловлюють свою думку, не чекають думки інших перш ніж зайняти позицію, можуть покритикувати начальство, але не люблять дискутувати, їх не дуже цікавить думка інших, але самі бувають не завжди ініціативними.

При розборі відповідей до розділу «Підвищене прагнення до статусного росту» встановлено, що 36% дуже прагнуть, 62% набрали показники в межах норми – 6-12 балів. При оцінці підрозділу «Прагнення до керівництва» 84% респондентів вказали, що їм подобається, якщо інші роблять те, що вони від них вимагають, 74% продемонстрували, що на посаді, яка відповідала би їх особистим претензіям, вони могли би по-справжньому розгорнутися, а 82% прагнуть охоче давати вказівки.

Підрозділ «Прагнення до переваги». Аналіз розділу виявив, що прагнення перевершувати інших наявний у 76%; 92% вказали, що їм подобається, коли інші просять поради; 42% думають, що популярність не буде обтяжувати їх. Більшість (82%) лікарів-інтернів відмітили, що їм приємно, якщо інші захоплюються ними; 54% полюбляють бути в центрі уваги. Переважна більшість респондентів (88%) мають задоволення, коли відчувають, що без них не можуть обійтися, а 38% охоче стали би знаменитістю.

Підрозділ «Прагнення до кар'єрного росту». 70% із задоволенням беруться за завдання, коли інші люди перебувають у його підпорядкуванні, повинні більше робити для того, що б отримати те визначення, яке заслуговують – 86%, охоче увійшли би в коло людей, які приймають важливі рішен-

ня – 76%, швидко хочуть досягти становлення, яке сьогодні ще не дано – 52%.

Підрозділ «Відчувають недооцінку своєї особи». Більшість опитаних (72%) вважають, що не досягли тієї посади, яку заслуговують за результатами своєї роботи, 58% допускають , що заслуговують більшого визнання, а 38% бояться за свій авторитет при невдачах.

Підрозділ «Не заздрять іншим». Переважна кількість опитаних лікарів-інтернів (78%) вказали, що їм не прикро, коли інші більш щасливі, і тільки 22% відчувають себе ущемленими, коли підвищують інших на посаді.

Отже, за результатами розділу «Підвищене прагнення до статусного росту» можна зробити висновки, що лікарям-інтернам подобається, коли їм підкоряються, вони прагнуть до кар'єрного росту, але мають певну зарозумілість – вважають, що вже зараз їх недооцінюють.

«Орієнтація на уникнення невдач» (УН) характерна для людей, які пасують перед труднощами, негативно та скептично, з недовірою ставляться до людей і нової справи, невпевнені в собі, не вміють діяти спільно з іншими [5].

В розділі анкети про УН було 28 питань, нормальні показники – 4-12 балів. Нормальні показники в цих межах отримали 70% учасників. Виявлено, що більшість опитуваних (76%) не пасує перед труднощами, у більшості випадків вони бачать спочатку хорошу сторону людини (82%), життя варте, щоб жити (90%), впевнено дивляться у майбутнє (76%), у всіх сторонах життя знаходять щось хороше (82%), часто радіють (86%), ніщо не приносить задоволення тільки 0,6%, але вважають себе оптимістами тільки 68%. В той же час у багатьох часто буває поганий настрій – 38%, часто пасують перед труднощами – 24%. Аналіз стосунків з людьми показав: 34% респондентів відносяться до людей скептично та недовірливо, обіцянка людей викликає побоювання у 48%, спочатку бачать погані та слабкі сторони людини – 26%, вважають, що інші люди ставляться упереджено – 24%. Тільки 36% опитуваних вказали, що можуть надати критику. Для майбутнього лікаря важливо надавати критику та її сприймати, а також необхідно мати впевненість у своїх рішеннях та діях. Як виглядають результати? Непередбачені події приводять до розгубленості 52% опитуваних, але швидко капітулюють, якщо щось не вдається тільки 12%. Вважають, що якщо будуть кращими, то не доведеться розчаровуватися тільки 22%. Часто буває невпевненість і при хороших новинах: бояться, що при найближчому розгляді справи виявиться перешкода – 44%, сумніваються у своїх здібностях – 64%, а коли отримують нове завдання, думають, що не впораються – 28%. «Сміливість міста бере» – позитивну відповідь дали тільки 62%. Аналіз даного розділу показує що більшість лікарів-інтернів мають позитивне відношення до життя, сприймають його з радістю, але приблизно 25-30%

потребують тренінгу по ефективному спілкуванню та розвитку впевненості у собі. З одного боку ми бачили, що лікарі-інтерни вважають себе недооціненими, а з іншого – вони не впевнені у собі. Вдосконалення навичок міжособистісного спілкування може відкрити перед людиною нові можливості. Коли ми правильно і точно висловлюємо свої думки, наша позиція стає зрозумілою іншим людям і допомагає досягти взаєморозуміння.

«Фрустраційною нетолерантністю» (ФН) називають неспроможність індивіда перенести фрустрацію без втрати «психобіологічної адаптації». Такі особи демонструють неконструктивну поведінку на шляху подолання фрустраційних бар'єрів, гостро переживають свої невдачі, виникнення будь-яких перешкод сприймають як катастрофу [4, 8, 21, 23].

Фрустраційна толерантність – це особистісна стійкість до впливів деструктивних чинників, які містяться в умовах діяльності, а інтолерантність розглядається як нетерпима поведінка, неприйняття чужої думки, як риса, що зумовлює недопущення участі в будь-чому інших людей. Здатність людини протистояти фрустраційним ситуаціям без деструктивних наслідків, адекватно їх оцінювати, управляти виникненням і динамікою психічного стану фрустрації, демонструвати конструктивне поводження під час подолання перешкод залежить від рівня розвитку фрустраційної толерантності, що є індивідуально-психологічною якістю, яка детермінує стійкість до фрустрації [23]. До цього розділу належало 20 тестів, у межах нормальних показників (5-11 балів) набрали 50% опитаних, більше 11 балів – 9 осіб, менше 5 – 16 осіб. При наявності перешкод 50% респондентів швидко втрачають самоконтроль, самовладання – 24%, час від часу втрачають терпіння та лютують – 58%. Хоча 64% вважають себе спокійними та їх нелегко вивести з себе, але легко ображаються – 50%. Щоденні труднощі позбавляють спокою – 48% анкетованих, в повсякденному житті часто нервують – 58%, сердяться – 36%. В стресових ситуаціях приходять навіть до сказу – 6%, втрачають холоднокровність – 44%, переповнюють почуття, ніби «порохова бочка» – 22%, кажуть щось не подумав, потім каються – 32%. В таких ситуаціях змінюється поведінка – говорять голосніше – 64%, а іноді розлютованість приводить до кидання та розбивання речей – 18%, в тому числі 8% гніваються та б'ють посуд. Але більшість думають, якщо щось не вдається, то наступного разу вийде краще – 74%. Аналіз цього розділу вказує, що у багатьох існує фрустраційна нетолерантність, яка буде заважати в спілкуванні з хворими та співробітниками і потребує тренінгу з питань фрустрації, але лікарі-інтерни не критичні до себе і вважають себе спокійними. Оптимальний рівень комунікативної толерантності, наряду з добре розвиненими комунікативними навичками служить професійною важливою якістю та забезпечує успіх діяльності представників ряду професій [3].

У міру накопичення досвіду професійного спілкування молодий лікар уже усвідомлено починає використовувати різноманітні психологічні навички, що полегшують спілкування з хворим. Чим більший стаж роботи лікаря, тим більше уваги він приділяє психологічним аспектам діагностичного та терапевтичного процесу, підвищенню рівня комунікативної компетентності, багато в чому забезпечує ефективність професійної взаємодії. Ефективне спілкування – це спілкування, під час якого людина ясно і чітко говорить (тобто висловлю думки), уважно слухає і розуміє співрозмовника Комунікативна компетентність є надійним фундаментом здорових міжособистісних стосунків і професійного успіху. Дослідження професійної комунікації лікарів у лінгводидактичному аспекті дає підстави для відокремлення навичок трьох типів: навички слухання-розуміння відповідей, запитань і спонукальної інформації пацієнта в інтерперсональному спілкуванні; навички говоріння; навички комунікативної взаємодії в діадах «лікар – пацієнт» [10].

Під час обходів, курації хворих, проведенні обстежень ми приділяємо увагу не тільки медичному аспекту цих досліджень, а і аналізуємо взаємодію з хворим, поведінку лікаря-інтерна (мовну, вербальну), виявляємо помилки, або причини малої ефективності цього спілкування. Більш широке коло комунікативних питань можна розглянути під час ділових ігор за темами занять, де є ролі пацієнта, лікарів різних спеціальностей, родича, медичної сестри, керівника. Під час проведення семінарських занять залучення до дискусії дає можливість розглянути міжособистісні стосунки учасників. Всі лікарі-інтерни в період навчання проходять онлайн тренінги та отримують сертифікати з питань ментального здоров'я.

4. Висновки

Тривалий час дистанційного навчання в університеті, воєнний стан в країні, прифронтове розташування Запорізького державного медико-фармацевтичного університету та проживання в місті Запоріжжі впливають на стан людини і особистість медика, а відповідно і на стан соціально-комунікативних навичок. Таким чином, можна зробити висновки, що в умовах сучасного напруженого часу:

1. Більшість лікарів-інтернів володіють соціально-комунікативними навичками і можуть спілкуватися з пацієнтами, колегами, медичним персоналом.
2. У 25-30% існують проблеми в спілкуванні з незнайомими людьми, нетерпимість до певних обставин.
3. Більшість опитаних прагне до статусного та кар'єрного росту, але відчувають, що їх недооцінюють.

4. Лікарі-інтерни не пасують перед труднощами, спочатку бачать хорошу сторону людини, впевнено дивляться у майбутнє, але їх пригнічує непередбаченість подій, вони розгублені при прийнятті рішень.
5. Найбільші проблеми існують з питань фрустраційної толерантності приблизно у 40% опитаних, що заважає в роботі та спілкуванні і потребує проведення тренінгів для надбання цієї комунікативної навички.
6. На практичних та семінарських заняттях необхідно приділяти більше уваги питанням комунікації: аналізувати ситуації після спілкування з хворими, колегами, використовувати рольові ділові ігри, мати алгоритми надбання тої чи іншої комунікативної навички, проводити та брати участь у тренінгах.

Список використаних джерел:

1. Біденко Н.В., Остапко О.І., Коваль О.І. Формування комунікативних навичок майбутніх лікарів-стоматологів на додипломному етапі навчання. Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, 2018. С. 223-230.
2. Боровик І.О., Корильчук Н.І., Творко В.М. Комунікація в медичній галузі: проблеми та підходи. Укр. мед. часопис. 2023. №3 (155). V/VI. С. 119-121.
3. Генералова О.О. Комунікативна толерантність показник розвитку комунікативних вмінь студента. Міжнародні Челкановські психолого-педагогічні читання. 2013. С. 156-163.
4. Громова Г.М. Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона Г.М. Громова. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2021. Вип. 47 (50). С. 115-130.
5. Данилевич Ю.О. Комунікативні навички та комунікативна компетентність, їх роль у здобутті освіти і формування комунікативних навичок упродовж професійної діяльності. Медсестринство. 2023. № 2. С.57-65.
6. Дударєва Т.В., Бількевич Н.А. Вплив тривожності на формування соціально комунікативної компетентності майбутніх медсестер в умовах війни. Медична освіта. 2024. № 1. С.84-91.
7. Комунікативні навички лікаря. Підручник для студентів вищих медичних навчальних закладів та фахівців практичної медицини. / О.С. Чабан, О.О. Хаустова, І.А. Коваленко / за ред. О.С. Чабана. 2 вид. перероб. доповн. Київ, 2021. 433 с.
8. Коц В.П., Коц С.Н. Особливості комунікативної компетентності та стресостійкість. Педагогіка здоров'я: зб. наук. праць VIII Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 18-19 трав. 2018 р. Харків, 2018. С. 188-190.

9. Левус Н. Адаптація тесту соціально-комунікативних компетенцій. Інститут соціальної та політичної психології, 2020. URL: https://ispp.org.ua/2020/06/01/levus-nadiya-adaptaciya-testu-socialno-komunikativno%d1%97-kompetentnosti/
10. Литвиненко Н.П., Сергієнко Т.В. Формування комунікативних навичок у контексті підготовки майбутніх лікарів. Комунікація як складова освітнього процесу майбутніх лікарів та провізорів: матеріали наук. практ. конф. з міжнародною участю, 4 лютого 2022. Ukrainian scientific medical youth journal. Suppl. № 2 (130). 2022. С. 33-34.
11. Манюк Л.В. Підготовка майбутніх лікарів до фахової комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій в університетах США: автореф. дис. канд.пед.н. Львів, 2017. 22 с.
12. Медична психологія. Еталони практичних навичок: навчальний посібник / О.С. Чабан, О.О. Хаустова, В.Ю. Омелянович. – Львів: Магнолія, 2023. 352 с.
13. Нуралієва Л.М. Сиволоцька Л.М., Наливайко О.О. Концепція набуття комунікативних навичок у процесі дистанційного та очного навчання в умовах надзвичайних ситуацій. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених. Харків, 19 трав. 2022 р. Харків, 2022. С. 32-33.
14. Охріменко З. Ткачук І. Кар'єрне становлення здобувачів освіти: сучасні профорієнтаційні технології і інструменти. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». 2023. № 16 (48). С. 176-188.
15. П'янківська Л.В. Роль комунікативних компетентностей в професійній діяльності лікаря. Новітні чинники впливу на формування особистості фахівців системи охорони здоров'я: матеріали XVIII міжн. наук.-практ. конф. Київ, 21 березня 2018 р. Київ: КМУ, 2018. С. 141-143.
16. Пісоцький В.П., Горянська А.М. Дослідження взаємозв'язку соціально-комунікативної компетентності з комунікативною толерантністю магістрантів-гуманітаріїв. Молодий вчений. 2018. № 8 (60). С. 308-311.
17. Пісоцький В.П., Горянська А.М. Особливості взаємозв'язку комунікативної толерантності майбутніх менеджерів із показниками їх емоційного інтелекту та толерантності до невизначеності. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2022. Випуск 13. С. 115-122.
18. Помилуйко В. Діагностика розвитку соціально-комунікативної компетентності дорослих. Психолінгвістика. 2017. Вип. 22 (1). С. 175-186.
19. Рогов Є.І. Настільна книга практичного психолога. Робота психолога з дорослими. URL: https://stud.com.ua/17564/ihologiya/nastilna_kniga_praktichnogo_psihologa_ robota_psihologa_z_doroslimi.
20. Ситнік С.В. Роль соціально-комунікативної компетентності в управлінській взаємодії. Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University. 2009. № 5. С. 161-165.

21. Стасюк В.В. Павлушенко С.М. Психологічний зміст поняття фрустраційної толерантності. Вісник Національного університету оборони України. 2021. № 3 (61). С. 99-106.
22. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти / Г.В. Білавич, М.А. Багрій, Н.Ю. Гречаник, С.І. Гнатишин. Мед. освіта. 2022. № 4 (98). С. 77-81.
23. Чижиченко Н.М. Фрустраційна толерантність особистості як афективний компонент оптимізму. Психологія і особистість. 2016. № 2.(10), ч. 2. С. 146-155.
24. Alenizi M.A.K. (2023) Assessing the role of emotional regulation processes, cognitive flexibility and intolerance of uncertainty: a case of undergraduate students of Saudi Arabia. Український педагогічний журнал. 2023. № 2. С. 49-61.
25. Karnieli-Miller O. (2020) Reflective practice in the teaching of communication skills. Patient Education and Counseling, 103(10). 2166-2172. doi. org/10.1016/j.pec.2020.06.021.
26. Liu Q., Zheng Z., Zheng J. et al. (2020) Health communication through news media during the early stage of the COVID-19 outbreak in China: digital topic modeling approach. J. Med. Int. Res., 2020, 22(4): e19118. doi. org/10.2196/19118.

Transliteration of References:

1. Bidenko N.V., Ostapko O.I., Koval' O.I. (2018) Formuvannja komunikatyvnyh navychok majbutnih likariv-stomatologiv na dodyplomnomu etapi navchannja [Formation of communication skills of future dentists at the undergraduate stage of education]. Vyshha osvita u konteksti integracii' do jevropejs'kogo osvitn'ogo prostoru. 2018. C. 223-230.
2. Borovyk I.O., Koryl'chuk N.I., Tvorko V.M. (2023) Komunikacija v medychnij galuzi: problemy ta pidhody [Communication in the medical field: problems and approaches]. Ukr. med. chasopys. 2023. №3 (155). V/VI, S. 119-121.
3. Generalova O.O. (2013) Komunikatyvna tolerantnist' pokaznyk rozvytku komunikatyvnyh vmin' studenta [Communicative tolerance is an indicator of the development of a student's communicative skills]. Mizhnarodni Chelkanovs'ki psyhologo-pedagogichni chytannja. 2013. S. 156-163.
4. Gromova G.M. (2021) Instrumenty vymirjuvannja tolerantnosti do nevyznachenosti. Adaptacija testu «Shkala intolerantnosti do nevyznachenosti» N. Karletona [Tools for measuring tolerance to uncertainty. Adaptation of the "Intolerance to Uncertainty Scale" test by N. Carleton]. Naukovi studii' iz social'noi' ta politychnoi' psyhologii'. 2021. Vyp. 47 (50). S. 115-130.
5. Danylevych Ju.O. (2023) Komunikatyvni navychky ta komunikatyvna kompetentnist', i'h rol' u zdobutti osvity i formuvannja komunikatyvnyh

navychok uprodovzh profesijnoi' dijal'nosti [Communication skills and communicative competence, their role in obtaining education and forming communication skills during professional activity]. Medsestrynstvo. 2023. № 2. S.57-65.

6. Dudarjeva.T.V., Bil'kevych N.A. (2024) Vplyv tryvozhnosti na formuvannja social'no komu-nikatyvnoi' kompetentnosti majbutnih medsester v umovah vijny [The influence of anxiety on the formation of social communicative competence of future nurses in war conditions]. Medychna osvita. 2024. № 1. S.84-91.
7. Komunikatyvni navychky likarja. Pidruchnyk dlja studentiv vyshhyh medychnyh navchal'nyh zakladiv ta fahivciv praktychnoi' medycyny [The doctor's communication skills. Textbook for students of higher medical educational institutions and specialists of practical medicine] / O.S. Chaban, O.O. Haustova, I.A. Kovalenko / za red. O.S. Chabana. 2 vyd. pererob. dopovn. Kyi'v, 2021. 433s.
8. Koc V.P., Koc S.N. (2018) Osoblyvosti komunikatyvnoi' kompetentnosti ta stresostijkist' [Peculiarities of communicative competence and stress resistance]. Pedagogika zdorov'ja: zb. nauk. prac' VIII Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Harkiv, 18-19 trav. 2018 r.). Harkiv., 2018. S. 188-190.
9. Levus N. (2020) Adaptacija testu social'no-komunikatyvnyh kompetencij [Adaptation of the test of social and communicative competences]. Instytut social'noi' ta politychnoi' psyhologii', 2020.
10. Lytvynenko N.P., Sergijenko T.V. (2022) Formuvannja komunikatyvnyh navychok u konteksti pidgotovky majbutnih likariv [Formation of communication skills in the context of training future doctors]. Naukovo praktychna konferencija z mizhnarodnoju uchastju «Komunikacija jak skladova osvitn'ogo procesu majbutnih likariv ta provizoriv», 4.02.2022. Ukrainian scientific medical youth journal. Suppl. № 2 (130). 2022. S. 33-34.
11. Manjuk L.V. (2017) Pidgotovka majbutnih likariv do fahovoi 'komunikacii' zasobamy informacijno-komunikacijnyh tehnologij v universytetah SShA [Training of future doctors for professional communication by using information and communication technologies in the USA universities]. Avtoref. dys. kand.ped.n. L'viv, 2017. 22 s.
12. Medychna psyhologija. Etalony praktychnyh navychok: navchal'nyj posibnyk [Medical Psychology. Standards of Practical Skills: A Study Guide]. O.S. Chaban, O.O. Haustova, V.Ju. Omeljanovych. L'viv: Magnolija, 2023. 352 s.
13. Nuralijeva L.M., Syvoloc'ka L.M., Nalyvajko O.O. (2022) Koncepcija nabuttja komunikatyvnyh navychok u procesi dystancijnogo ta ochnogo navchannja v umovah nadzvychajnyh sytuacij [The concept of acquiring communication skills in the process of distance and face-to-face learning in the conditions of emergency situations]. Nauka ta osvita v doslidzhennjah molodyh uchenyh:

materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf. dlja studentiv, aspirantiv, doktorantiv, molodyh uchenyh, Harkiv, 19 trav. 2022 r. Harkiv, 2022. C. 32-33.
14. Ohrimenko Z., Tkachuk I. (2023) Kar'jerne stanovlennja zdobuvachiv osvity: suchasni proforijentacijni tehnologii' i instrumenty [Career development of education seekers: modern career guidance technologies and tools]. Ljudynoznavchi studii'. Serija «Pedagogika». 2023. № 16 (48). S. 176-188.
15. P'jankivs'ka L.V. (2018) Rol' komunikatyvnyh kompetentnostej v profesijnij dijal'nosti likarja [The role of communicative competencies in the professional activities of a doctor] Novitni chynnyky vplyvu na formuvannja osobystosti fahivciv systemy ohorony zdorov'ja: materialy XVIII mizhn. nauk.-prakt. konf. Kyi'v, 21 bereznja 2018 r. Kyi'v: KMU, 2018. S. 141-143.
16. Pisoc'kyj V.P. Gorjans'ka A.M. (2018) Doslidzhennja vzajemozv'jazku social'no-komunikatyvnoi' kompetentnosti z komunikatyvnoju tolerantnistju magistrantiv-gumanitarii'v [Research on the relationship between social and communicative competence and communicative tolerance of humanities master's students]. Molodyj vchenyj. 2018. № 8 (60). S. 308-311.
17. Pisoc'kyj V.P., Gorjans'ka A.M. (2022) Osoblyvosti vzajemozv'jazku komunikatyvnoi' tolerantnosti majbutnih menedzheriv iz pokaznykamy i'h emocijnogo intelektu ta tolerantnosti do nevyznachenosti [Peculiarities of the relationship between communicative tolerance of future managers and indicators of their emotional intelligence and tolerance to uncertainty]. Visnyk L'vivs'kogo universytetu. Serija psyhologichni nauky. 2022. Vypusk 13. S. 115-122.
18. Pomylujko V. (2017) Diagnostyka rozvytku social'no-komunikatyvnoi' kompetentnosti doroslyh [Diagnostics of the development of social and communicative competence in adults]. Psyholingvistyka. 2017. Vyp. 22 (1). S. 175-186.
19. Rogov Je.I. Nastil'na knyga praktychnogo psyhologa. Robota psyhologa z doroslymy [A practical psychologist's desk book. A psychologist's work with adults]. URL: https://stud.com.ua/17564/ihologiya/nastilna_kniga_praktichnogo_psihologa_ robota_psihologa_z_doroslimi.
20. Sytnik S.V. (2009) Rol' social'no-komunikatyvnoi' kompetentnosti v upravlins'kij vzajemodii' [The role of social and communicative competence in managerial interaction]. Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University. 2009. № 5. S. 161-165.
21. Stasjuk V.V., Pavlushenko S.M. (2021) Psyhologichnyj zmist ponjattja frustracijnoi' tolerantnosti [Psychological content of the concept of frustration tolerance]. Visnyk Nacional'nogo universytetu oborony Ukrai'ny. 2021. № 3 (61). S. 99-106.
22. Formuvannja komunikatyvnoi' kompetentnosti zdobuvachiv vyshhoi' osvity [The formation of communicative competence of higher education applicants]

/ G.V. Bilavych, M.A. Bagrij, N.Ju. Grechanyk, S.I. Gnatyshyn. Med. osvita. 2022. № 4 (98). S. 77-81.
23. Chyzhychenko N.M. (2016) Frustracijna tolerantnist' osobystosti jak afektyvnyj komponent optymizmu [Frustration tolerance of the individual as an affective component of optimism]. Psyhologija i osobystist'. 2016. № 2 (10), ch. 2. S. 146-155.

KRYVENKO Vitalii
Doctor of Medical Sciences, Professor, The Chef of Department of Therapy and cardiology, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0002-2050-3954
E-mail: therapia53@gmail.com

PAKHOMOVA Svitlana
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Therapy and Cardiology, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0002-8192-463X
E-mail: pachomovasvetlana@gmail.com

FEDOROVA Olena
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Therapy and Cardiology,
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0003-3573-4234
E-mail: marelena7767@gmail.com

KOLESNYK Michailo
Doctor of Medical Scienses, Professor, Department of Therapy and Cardiology, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID https://orcid.org0000-0001-7566-1899
E-mail: zsmumk@gmail.com

HERASYMENKO Larisa
Candidate of Medical Sciences, associate professor, Department of Therapy and Cardiology,
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0002-1250-7162
E-mail: lvgerzp@gmail.com

KACHAN Igor
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Therapy and Cardiology,
Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID https://orcid.org0000-0001-9249-7824
E-mail: kachan44ik@gmail.com

SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERN DOCTORS IN MODERN CONDITIONS

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.07

СУРНІНА-ДАЛЕКОРЕЙ О.А.
кандидат політичних наук,
доцент кафедри політології і
державного управління,
Ужгородський національний
університет,
м. Ужгород, Україна

КУЛЬТУРА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В УЖГОРОДСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

SURNINA-DALEKOREI O.A. **Culture of academic integrity at Uzhhorod national university: main factors of formation and development.** *The study raises the problem of popularizing the culture of academic integrity in Uzhgorod National University. The author analyzes what measures UzhNU resort that to develop and popularize the values of academic culture and establish high moral and ethical qualities of participants in the educational process, and what role the internal normative and regulatory documents of university play in this. The author comes to the conclusion that a correct understanding of academic honesty and a high level of information culture are the basis of the functioning of a modern higher school.*
Keywords: *academic integrity, academic dishonesty, UzhNU.*

СУРНІНА-ДАЛЕКОРЕЙ О.А. **Культура академічної доброчесності в Ужгородському національному університеті: основні чинники формування та розвитку.** *У дослідженні порушується проблема популяризації культури академічної доброчесності в Ужгородському національному університеті. Авторка аналізує, до яких заходів вдається УжНУ з метою розвитку та популяризації цінностей академічної культури та утвердження високих морально-етичних якостей учасників освітнього процесу, яку роль в цьому відіграють внутрішні нормативні та регламентуючі документі університету. Авторка приходить до висновку, що правильне розуміння академічної чесності та високий рівень інформаційної культури – є основою функціонування сучасної вищої школи.*
Ключові слова: *академічна доброчесність, академічна нечесність, УжНУ.*

© СУРНІНА-ДАЛЕКОРЕЙ О.А., 2024

1. Постановка проблеми

Дотримання принципів академічної доброчесності, баланс свободи та відповідальності – одна з найважливіших вимог Болонських освітньої системи. У багатьох країнах ЦСЄ тема морально-етичної та правової відповідальності за порушення норм академічної чесності широко обговорюється та кодифікується. Суттєво зростає увага до проблем академічної доброчесності і в Україні. В освітньому та науковому українському академічному середовищі активно проводяться заходи, присвячені проблемам академічної чесності. Це круглі столи та конференції, дослідницькі та освітні проекти, вебінари, форуми, онлайн курси.

На особливу увагу заслуговує масштабне соціологічне дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку», проведене Східноукраїнським фондом соціальних досліджень спільно з Інститутом соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна у період з грудня 2014 по липень 2015 року. Автори проекту виявили, що 90 % студентів українських вузів використовували у власній навчальній діяльності плагіат в тій або іншій формі. До факторів, які найбільшою мірою визначають деформацію академічної культури в процесі навчання, автори віднесли націленість студентства на формальні атрибуції вищої освіти (оцінки, стипендія, диплом та ін.), а не на отримання професійних знань, що є визначним фактором наявності академічного шахрайства [1].

Результати соціологічних опитувань та публічне викриття прикладів академічної недоброчесності в Україні демонструють, що академічна нечесність досить широко поширена в українських ВНЗ. Проте не можна стверджувати, що ситуація зі студентським плагіатом чи шахрайством в Україні значно відрізняється від того, що можна спостерігати в інших країнах.

Наприклад, започатковане у 1990 роках дослідження студентського шахрайства в коледжах та університетах США доктором Дональдом Маккейбом, одного з засновників CAI, продовжується і сьогодні. Початкові дослідження Маккейба продемонстрували, що понад 60 % студентів університетів відкрито зізнавались, що вдавались до академічного шахрайства у тій чи іншій формі. У березні 2020 року дослідники ICAI, на основі оновленої версії McCabe питальника, провели чергове соціологічне дослідження за участі 840 студентів з п'яти університетів США. За результатами оцінювання було виявлено, що найчастіше студенти вдаються до таких видів академічної нечесності: 1) списування на екзамені – 32%; 2) використання недозволеної допомоги при виконанні індивідуальних та контрольних завдань – 28%; 3) використання несанкціонованих електронних ресурсів для написання реферату, проєкту, виконання домашнього завдання чи інших завдань – 25,1 %; 4) перефразування тексту джерела без посилання на нього – 15%; 5) подання як власних робіт (есеїв, рефератів, індивідуальних завдань тощо), виконаних на замовлення іншими особами – 2% [15].

2. Виклад основного матеріалу

Основні типи раціоналізації академічної нечесності, які використовуються українськими студентами, цілком співставні з виправданнями, до яких вдаються студенти в інших країнах. Як правило, студенти українських вишів обґрунтовують порушення норм академічної доброчесності зовнішніми обставинами, посиланням на відсутність практичної цінності завдань для їхньої професійної підготовки та на неактуальність та нецікавість таких завдань.

За результатами національного опитування "Вища освіта в Україні: громадська думка студентів" (2015) було виявлено, що на питання "Чому студенти вдаються до списування або купівлі різних робіт, які повинні робити самостійно?" 45% респондентів відповіли як "тому, що купити чи списати потрібну роботу дуже просто і доступно", а 31,4% - "тому, що студенти не бачать зв'язку між цими завданнями та їхньою майбутньою професією". Разом з тим, на питання "На вашу думку, що у першу чергу потрібно, щоби після вишу знайти хорошу роботу?", 44,8% відповіли "мати добру освіту, високий рівень знань" і 36% - "мати знайомства, зв'язки" [9].

В іншій науковій роботі Teixeira (2013) на прикладі вибірки студентів бакалаврату 2 – 4-го курсів навчання числом більш як 7 тис. осіб з 21 країни світу аргументується, що академічне шахрайство у формі списування на іспитах в минулому є предиктором поточного рівня корупції в країні [9].

В контексті даного дослідження слушно виглядає думка професора Монтерейського університета Жана Герера про те, що проблематика академічної чесності не вичерпується виключно питаннями взаємовідносин викладача і студента або довіри до освіти. На думку дослідника, утвердження культури академічної доброчесності може виступати ефективною стратегією сприяння моральному розвитку [14].

Університети України сьогодні приділяють значну увагу дотриманню правил та принципів академічної доброчесності в освітньо-науковому процесі. З метою поширення практичних знань і навичок у впровадженні основних принципів академічної доброчесності у багатьох українських вузах проводяться тренінги, методичні семінари, вебінари, конференції. З метою розвитку та популяризації цінностей академічної культури та високих морально-етичних якостей учасників освітнього процесу, університетами розробляються та упроваджуються в дію внутрішні нормативні документи щодо академічної доброчесності, як-то Положення про академічну доброчесність та етику академічних взаємовідносин, Положення про Комісію з етики, Кодекс корпоративної культури тощо.

Значну увагу питанням етики та проблемам дотриманню правил та принципів академічної доброчесності в освітньо-науковому процесі приділяє і Ужгородський національний університет. Становлення системи забезпечення

академічної чесності в УжНУ відбувалося тривалий час, паралельно із формування загальноукраїнської законодавчої бази в сфері академічної доброчесності. Основними локальними нормативними документами в Ужгородському університеті є: Положення про академічну доброчесність в ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (далі Положення), Положення про Комісію з питань академічної доброчесності та етики Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», Етичний кодекс ДВНЗ «Ужгородський національний університет» та інші внутрішні нормативні документи в яких відображаються питання академічної чесності.

Визнання ролі академічної доброчесності та етики у впровадженні різних видів освітньо-наукової діяльності знаходить відображення у Положенні про організацію освітнього процесу в Державному вищому навчальному закладі «Ужгородський національний університет», затвердженому Вченою Радою ДВНЗ «УжНУ» 22 грудня 2020 року (протокол №9) [6].

Відповідно до Положення Університету академічна доброчесність визначається як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [4]. Дотримання академічної доброчесності в «УжНУ» пов'язане із сповідуванням науково-педагогічними працівниками та здобувачами вищої освіти таких принципів: 1) верховенство права; 2) законності; 3) соціальної справедливості; 4) науковості; 5) професіоналізму та компетентності; 6) партнерства і взаємодопомоги; 7) відкритості й прозорості; 8) відповідальності [4].

З 20.12.2018 р. введено в дію Етичний кодекс ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Відповідно до нього усім представникам університетської спільноти необхідно керуватись у повсякденній роботі етичними принципами і моральними нормами, а також сприяти реалізації загальної місії університету – здійснювати внесок в суспільний розвиток через дослідження, інновації, їх поширення та підготовку соціально відповідальних, креативних громадян і конкурентоспроможних фахівців [3].

З метою популяризації принципів та норм академічної доброчесності і професійної етики усіма учасниками освітнього процесу УжНУ з березня 20170 р. в межах університету діє Комісія з питань академічної доброчесності. Основними завданнями Комісії – є зміцнення культури академічної чесності та корпоративної етики в університетській спільноті УжНУ, формування нульової толерантності до будь-яких порушень норм академічної чесності з боку викладачів, співробітників та здобувачів освіти, прийняття рішень щодо накладення дисциплінарних стягнень у випадках та відповідно до вимог, передбачених чинним законодавством [5].

Окрім внутрішніх нормативних документів, що регулюють питання академічної доброчесності, з 2019 року з метою сприяння формуванню культури доброчесності загалу УжНУ, започатковано видання електронного бюлетеню. Тематика видання охоплює важливі теми інформаційної та академічної культури, як-то: «Як писати без академічного плагіату» (№1) [12], «Як підтримати чесність дистанційного навчання» (№8) [13], «Що сприяє недоброчесності» (№17) [11] тощо.

На сайті університету представлено широкий перелік посилань на корисні ресурси, де студенти можуть ознайомитись із прикладами плагіату та отримати конкретні інструкції щодо правильного цитування робіт, розвинути навики академічного письма, пройти онлайн-курс з академічної доброчесності.

Викладачі УжНУ популяризують академічну чесність у рамках навчальних дисциплін. Наприклад, кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних відносин Рошко С.М. забезпечує викладання курсу «Академічна доброчесність та основи академічного письма» [8], доцент кафедри бізнес-адміністрування, маркетингу та менеджменту Дюгованець О.М. – курсу «Академічна доброчесність та основи наукових досліджень» [2], а доцент фізичного виховання Сивохоп Е.М. в рамках курсу знайомить здобувачів вищої освіти із проблемами етики наукового пошуку [10]. Науково-педагогічні працівники університетів наголошують на тому, що правильне розуміння академічної чесності та уміння працювати з джерелами інформації – це важлива частина навчання та дослідної роботи студента, а також майбутньої професійної реалізації.

У період з 1 грудня 2020 року по 12 лютого 2021 року та 20 грудня 2021 – 11 лютого 2022 року УжНУ долучився до проєкту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти», який був упроваджений Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння Посольства США в Україні, МОН України та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. У рамках цього Проєкту студенство та викладачі університету пройшли анкетування шляхом онлайн-опитування, що дало змогу Університету перевірити реальний стан практик та політики щодо академічної доброчесності [7]. Опитування продемонструвало високу обізнаність студентів і викладачів УжНУ із академічною доброчесністю, формами її порушень, заходами, які передбачені для викладачів і студентів у разі вчинення неетичних практик в університеті.

З метою швидкої перевірки наукових та студентських робіт та інших текстів на плагіат УжНУ використовує такий ІТ інструмент як Unicheck, зокрема з 2018 року його активно використовують спеціалізовані вчені ради УжНУ. З 2019 року факультети вишу отримали доступ до нових сучасних ІТ-інструментів для виявлення запозичень, текстових збігів у наукових робо-

тах за допомогою ресурсу Strike plagiarism. Система Strikeplagiarism.com - це сучасний ІТ-інструмент, призначений для перевірки справжності текстових документів. Завданням системи є надання інформації, яка дозволяє ідентифікувати кількість запозичень у тексті і їх джерелах. Завдяки запровадженню цих ІТ-інструментів структурні підрозділи УжНУ отримали можливість самостійно здійснювати перевірку наукових робіт студентів, монографічних та дисертаційних досліджень працівників університету.

3. Висновки

Можна зробити висновки, що всі вищенаведені заходи направлені на зміцнення культури академічної доброчесності в освітньому середовищі УжНУ, а сама академічна доброчесність виступає дієвим інструментом забезпечення і посилення якості вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку: Матеріали для ознайомлення з результатами проекту № 49169. Східноукраїнський фонд соціальних досліджень та Інститут соціально-гуманітарних досліджень ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2015. URL: https://surgery-four.pdmu.edu.ua/storage/common/docs/R1vyflum 4hNfJntUrILfR6KRh1FhLdBWxXuD6Amv.pdf (дата звернення: 09.11.2024).
2. Дюгованець О.М. Академічна доброчесність та основи наукових досліджень: робоча програма навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти галузі знань 07 Управління та адміністрування. ДВНЗ «УжНУ». 2022. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/54954 (дата звернення: 20.11.2024).
3. Етичний кодекс ДВНЗ «Ужгородський національний університет». URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/34313 (дата звернення: 12.11.2024).
4. Положення про академічну доброчесність в ДВНЗ «Ужгородський національний університет». URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/12223 (дата звернення: 12.11.2024).
5. Положення про Комісію з питань академічної доброчесності та етики Державного вищого навчального закладу «УжНУ». URL: (дата звернення: 12.11.2024).
6. Положення про організацію освітнього процесу в Державному вищому навчальному закладі «УжНУ». URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/31357 (дата звернення: 15.11.2024).
7. Результати опитування студентів університету у рамках Проєкту «Ініціатива академічної доброчесності» (2021-2022 навчальний рік) URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/49270 (дата звернення: 15.11.2024).

8. Рошко С.М. Академічна доброчесність та основи академічного письма: робоча програма навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти галузі знань 29 Міжнародні відносини. ДВНЗ «УжНУ». 2024. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/80286 (дата звернення: 27.11.2024).
9. Сацик В. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти? Освітня політика : портал громадських експертів. 2017. URL: http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabe zpechennya-yakosti-vishchoji-osviti (дата звернення: 11.11.2024).
10. Сивохоп Е.М. Академічна доброчесність та етика наукового пошуку: робоча програма для здобувачів вищої освіти галузі знань 01 Освіта/педагогіка. ДВНЗ «УжНУ». 2024. URL: (дата звернення: 27.11.2024).
11. Що сприяє недоброчесності. Академічна доброчесність : Інформаційний бюлетень Випуск № 17. 2021. URL: (дата звернення: 17.11.2024).
12. Як мені писати без академічного плагіату. Академічна доброчесність : Інформаційний бюлетень. Випуск № 1. 2019. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/26472 (дата звернення: 17.11.2024).
13. Як підтримати чесність дистанційного навчання. Академічна доброчесність : Інформаційний бюлетень. Випуск № 8. 2020. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/26479 (дата звернення: 17.11. 2024).
14. Guerrero J. Preserving Academic Integrity in Universities Goes Beyond the Classroom. October 27, 2024. URL: https://academicintegrity.org/resources / blog/531-preserving-academic-integrity-in-universities-goes-beyond-the-classr oom (дата звернення: 12.11.2024).
15. Facts and Statistics. International Center for Academic Integrity. URL: https://academicintegrity.org/resources/facts-and-statistics (дата звернення: 11.11.2024).

Transliteration of References:

1. Akademichna kultura ukrainskoho studentstva: osnovni chynnyky formuvannia ta rozvytku: Materialy dlia oznaiomlennia z rezultatamy proektu № 49169. Skhidnoukrainskyi fond sotsialnykh doslidzhen ta Instytut sotsialno-humanitarnykh doslidzhen KhNU imeni V. N. Karazina. 2015. URL: https://surgery-four.pdmu.edu.ua/storage/common/docs/R1vyfIum4hNfJntUrILf R6KRh1FhLdBWxXuD6Amv.pdf
2. Diuhovanets O.M. (2022). Akademichna dobrochesnist ta osnovy naukovykh doslidzhen: robocha prohrama navchalnoi dystsypliny dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity haluzi znan 07 Upravlinnia ta administruvannia. DVNZ «UzhNU». 2022. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/54954 (data zvernennia: 20.11.2024).

3. Etychnyi kodeks DVNZ «Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet». URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/34313 (data zvernennia: 12.11.2024).
4. Polozhennia pro akademichnu dobrochesnist v DVNZ «Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet». URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/12223 (data zvernennia: 12.11.2024).
5. Polozhennia pro Komisiiu z pytan akademichnoi dobrochesnosti ta etyky Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «UzhNU». URL: https://www.uzhnu. edu.ua/uk/infocentre/get/26527 (data zvernennia: 12.11.2024).
6. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu v Derzhavnomu vyshchomu navchalnomu zakladi «UzhNU». URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/31357 (data zvernennia: 15.11.2024).
7. Rezultaty opytuvannia studentiv universytetu u ramkakh Proiektu «Initsiatyva akademichnoi dobrochesnosti» (2021-2022 navchalnyi rik) URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/49270 (data zvernennia: 15.11.2024).
8. Roshko S.M. Akademichna dobrochesnist ta osnovy akademichnoho pysma: robocha prohrama navchalnoi dystsypliny dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity haluzi znan 29 Mizhnarodni vidnosyny. DVNZ «UzhNU». 2024. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/80286 (data zvernennia: 27.11.2024).
9. Satsyk V. Akademichna dobrochesnist: mifichna kontseptsiia chy diievyi instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity? Osvitnia polityka : portal hromadskykh ekspertiv. 2017. URL: http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichna-dobrochesnist-mifichna-kontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabe zpechennya-yakosti-vishchoji-osviti (data zvernennia: 11.11.2024).
10. Syvokhop E.M. Akademichna dobrochesnist ta etyka naukovoho poshuku: robocha prohrama dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity haluzi znan 01 Osvita/pedahohika. DVNZ «UzhNU». 2024. URL: https://www.uzhnu.edu.ua /uk/infocentre/get/83113 (data zvernennia: 27.11.2024).
11. Shcho spryiaie nedobrochesnosti. Akademichna dobrochesnist : Informatsiinyi biuleten Vypusk № 17. 2021. URL: https://www.uzhnu.edu.ua /uk/ infocentre/get/43868 (data zvernennia: 17.11.2024).
12. Yak meni pysaty bez akademichnoho plahiatu. Akademichna dobrochesnist : Informatsiinyi biuleten. Vypusk № 1. 2019. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/26472 (data zvernennia: 17.11.2024).
13. Yak pidtrymaty chesnist dystantsiinoho navchannia. Akademichna dobrochesnist : Informatsiinyi biuleten. Vypusk № 8. 2020. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/26479 (data zvernennia: 17.11. 2024).
14. Guerrero J. Preserving Academic Integrity in Universities Goes Beyond the Classroom. October 27, 2024. URL: https://academicintegrity.org/resources / blog/531-preserving-academic-integrity-in-universities-goes-beyond-the-classr oom (data zvernennia: 12.11.2024).

15. Facts and Statistics. International Center for Academic Integrity. URL: https://academicintegrity.org/resources/facts-and-statistics (data zvernennia: 11.11.2024).

SURNINA-DALEKOREI O.A.
Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Department of Political Science and Public Administration, Uzhhorod National University,
Uzhhorod, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0001-8131-1924
E-mail: olga.surnina@uzhnu.edu.ua

CULTURE OF ACADEMIC INTEGRITY AT UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY: MAIN FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.08

ЯЦУХ О.В.
кандидат сільськогосподарських наук,
доцент кафедри цивільної безпеки,
ТДАТУ імені Дмитра Моторного,
м. Запоріжжя, Україна

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ В ОСВІТІ ПІД ЧАС ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ

YATSUKH O.V. **Digital technologies as an innovative tool in Ukrainian education during martial law.** *The COVID-19 pandemic and the armed aggression of the Russian Federation have accelerated the implementation of digital learning, and higher education institutions have begun to use global learning management systems to organize the educational process.*

The study uses a comprehensive approach to theliterature review, based on scientific research related to educational innovations and digital transformation. The results of the research identify the main aspects of the relationship between educational innovations and digital transformation, and offer potential opportunities for improving teaching and learning practices in higher education institutions.

The study emphasizes that educational innovations and digital transformation are important ways to create a reliable, flexible and globally competitive education system in Ukraine.

Keywords: *educational innovations, learning management system, virtual reality, artificial intelligence, blockchain, Internet of Things.*

ЯЦУХ О.В. **Цифрові технології як інноваційний інструмент в українській освіті під час дії воєнного стану.** *Пандемія COVID-19, збройна агресія російської федерації прискорили впровадження цифрового навчання, і заклади вищої освіти почали використовувати світові системи управління навчанням для організації освітнього процесу.*

У дослідженні використовується комплексний підхід до огляду літератури, що спирається на наукові дослідження, пов'язані з освітніми інноваціями та цифровою трансформацією. Результатами досліджень визначено основні аспекти взаємозв'язку освітніх інновацій та цифрової трансформації,

 © ЯЦУХ О.В., 2024

пропонуються потенційні можливості для покращення практики викладання та навчання у закладах вищої освіти.

У дослідженні підкреслюється, що освітні інновації та цифрова трансформація є важливими шляхами до створення надійної, гнучкої та конкурентоспроможної на світовому рівні системи освіти в Україні.

Ключові слова: *освітні інновації, система управління навчанням, віртуальна реальність, штучний інтелект, блокчейн, інтернет речей.*

1. Постановка проблеми

У сьогоднішній освітній системі, що розвивається, інтеграція освітніх інновацій і цифрової трансформації стала обов'язковою для задоволення потреб XXI століття. Дослідження показали, що інтеграція цифрових інструментів та технологій, включаючи системи управління навчанням, інтерактивні мультимедійні ресурси та освітні програми, пов'язана з покращенням результатів здобувачів вищої освіти та досвіду навчання [1]. Більше того, пандемія COVID-19 наголосила на терміновості впровадження освітніх інновацій і цифрової трансформації для забезпечення безперервності навчання під час кризи. Технології дистанційного навчання та онлайн-платформи відіграли вирішальну роль у забезпеченні дистанційного навчання та підтримці безперервності освіти під час карантину та закриття закладів вищої освіти [2, 3].

На сьогодні дистанційне навчання стало альтернативною формою отримання вищої освіти для більшості університетів. Події 24 лютого 2022 року через збройну агресію російської федерації проти України на більше трьох років унеможливили очне навчання в східних та південних регіонах, тому дистанційне навчання стало єдиною доступною формою в системі освіти. Функціонування системи освіти України в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних інформаційних технологій. Саме тому підтримка активного упровадження освітніх інновацій та цифрових технологій під час дії воєнного стану стала одним із ключових напрямів роботи МОН України [4].

У світлі цих подій вивчення взаємозв'язку між освітніми інноваціями та цифровою трансформацією в українському контексті має значні перспективи. Вивчаючи поточний стан освітніх інновацій та цифрової трансформації в Україні та виявляючи фактори, що впливають на їх прийняття та реалізацію,

дослідники вносять цінні ідеї для обґрунтування політичних рішень, формування освітніх практик та, зрештою, покращення результатів навчання для здобувачів вищої освіти по всій країні [5].

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

В останні роки інтеграція цифрових технологій в освіту привернула увагу в усьому світі, причому дослідники вивчають її потенціал для покращення викладання та навчання.

Дослідження інноваційних педагогічних технологій пропонують розуміння нових підходів до інтеграції технологій до освітнього процесу. Ці роботи інформують викладачів в Україні про інноваційні методи та інструменти, які можуть покращити практику викладання та навчання. Крім того, порушуються питання щодо ефективності дистанційного навчання, особливо в порівнянні з очним навчанням [6-8].

Більше того, автор [9] фокусується на сучасних системах та закладах вищої освіти, надаючи інформацію про проблеми та події у вищій освіті воєнного часу. Хоча він безпосередньо не торкається освітніх інновацій та цифрової трансформації в Україні, він пропонує порівняльні перспективи, які можуть стати основою для дискусій про освітні системи в регіонах, порушених конфліктом.

Автор цього дослідження [10] порівнює ефективність електронного навчання та традиційного очного навчання у зонах воєнних дій, надаючи інформацію про потенціал онлайн-освіти у складних умовах.

Незважаючи на збільшення літератури про цифрову трансформацію в освіті, існує прогалина у дослідженнях, які вивчають український контекст. Ця прогалина наголошує на можливості подальшого вивчення ефективних стратегій для синергії цифрових інструментів з інноваційними підходами до навчання в українському освітньому середовищі.

Мета статті – надання всебічного розуміння взаємодії між освітніми інноваціями і цифровими технологіями та перспективами впровадження цифрової трансформації в освіту в Україні.

Об'єкт дослідження: сучасні технології підтримки вищої освіти.

Предмет дослідження: особливості застосування освітніх інновацій на прикладі застосування цифрових технологій в закладах вищої освіти.

Методи дослідження: під час написання статті були використані такі методи як контент-аналіз літератури, тематичний аналіз, метод синтезу, порівняння, узагальнення тощо. Контент-аналіз включав вивчення основних інновацій, представлених у літературі. Тематичний аналіз припускав поділ наукової літератури на тематичні блоки та їх вивчення.

3. Результати дослідження та їх обговорення

Сьогодні є дуже помітний дослідницький інтерес щодо використання інноваційних технологій в освіті, особливо після 2020 року. Цей сплеск пояснюється безпрецедентними проблемами, спричиненими пандемією COVID-19, яка спонукала освітні заклади у всьому світі швидко перейти до нових технологій. до онлайн-або гібридних форм навчання. В результаті різко зросла кількість наукових публікацій (конкретно в контексті України), найбільше їх було у 2022-2024 рр. [11-13].

Освітні технології продовжують розвиватися, знання поширюються і застосовуються в освітніх установах, їх вплив стає все більш вираженим. Наведемо деякі основні аспекти взаємозв'язку освітніх інновацій та цифрової трансформації:

1. Доступ до знань – цифрові технології надали доступ до освіти, усунувши географічні бар'єри. Через онлайн-платформи студенти можуть отримати доступ до освітніх ресурсів з усього світу, що надає можливість навчання протягом усього життя.

2. Персоналізоване навчання – освітні інновації використовують цифрові інструменти адаптації навчання до індивідуальним потребам студентів. Адаптивні навчальні платформи і інтелектуальні системи навчання є прикладами того, як технології можуть підлаштовуватися під різні стилі навчання.

3. Спільне навчання – цифрова трансформація сприяє створенню спільного навчального середовища, в якому студенти можуть взаємодіяти з колегами по всьому світу. Віртуальні класи і онлайн-форуми забезпечують інтерактивний досвід навчання [14].

4. Краща педагогіка – інноваційні освітні практики інтегрують цифрові інструменти поліпшених методик навчання. Інтерактивний мультимедійний контент та ігровий досвід навчання, як, наприклад, віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR), відкривають нові можливості для навчання.

5. Аналітика на основі даних – цифрова трансформація дозволяє збирати та аналізувати величезні обсяги даних про успішність студентів [15]. Освітні установи можуть використовувати ці дані для отримання інформації про виявлення областей для покращення та оптимізації результатів навчання.

6. Гнучкі моделі навчання – цифрові технології сприяють гнучким моделям навчання (змішане навчання та ін.). Ці моделі поєднують традиційне очне навчання з онлайн-компонентами [16].

7. Адаптивна оцінка – цифрові інструменти дозволяють використовувати адаптивні методи оцінки, які динамічно підлаштовуються під індивідуальну успішність студентів. Це дозволяє більш точно вимірювати результати навчання та забезпечує зворотний зв'язок.

Освітні інновації та цифрова трансформація настільки тісно зв'язані, що викликають глибокі зміни в сприйнятті та оцінюванні вищої освіти. Користуючись цифровими технологіями, науково-педагогічні працівники створюють більш персоналізовані і ефективні середовища навчання. Цей взаємозв'язок особливо помітний при аналізі української моделі освіти, де цифрова трансформація освіти відіграє головну роль.

Інтеграція комп'ютерних технологій в навчальні системи закладів вищої освіти є головною стратегією, що використовується для збільшення досвіду викладання.

Україна активно впроваджує ініціативи цифрової трансформації для модернізації своєї освітньої інфраструктури та педагогічних практик. Їхня головна мета – скоротити цифровий розрив, забезпечивши рівноправний доступ до технологічних ресурсів та оснащення здобувачів вищої освіти необхідними навичками XXI століття, які є важливими для процвітання в цифровій економіці країни [1-5].

Освітнє середовище України постійно розвивається з інтеграцією персоналізованих методик навчання, що значно підкріплені появою цифрових технологій [6-9, 17]. Ці досягнення полегшують адаптивні шляхи навчання та індивідуальну доставку навчального контенту. Крім того, доступність масових відкритих онлайн-курсів і віртуальних навчальних платформ зробила революцію в освіті, перевершивши географічні та традиційні обмеження (табл. 1).

Досвід таких країн-членів ЄС, як Фінляндія, Естонія та Нідерланди, демонструє, що персоналізовані навчальні платформи та інструменти, керовані ШІ, можуть покращити методики викладання та навчання, таким чином відкриваючи потенціал для їх використання в Україні для модернізації освітніх практик. Крім того, технології AR та VR які широко використовуються в ЄС, є перспективними як ефективні інструменти для створення захоплюючих навчальних середовищ і розширення доступу до нових методів навчання в Україні. Отже, на основі успішних реалізацій у Швеції, Німеччині та Нідерландах, українські заклади вищої освіти можуть черпати натхнення для запуску подібних проектів. Важливо зазначити, що певні технології, такі як мобільне навчання та системи управління навчанням, вже активно використовуються в Україні.

Аналіз наукової літератури виявив, що на реалізацію освітніх інновацій та цифрової трансформації в Україні впливають такі фактори:

1) Урядова політика, яка підтримує освітні інновації та цифрову трансформацію має сприяти впровадженню нових технологій в освіту [18].
2) Інституційна спроможність. Важливою є готовність закладів вищої освіти до впровадження та впровадження освітніх інновацій [19].

Таблиця 1. Порівняльний огляд інноваційних технологій в освіті: досвід Європейського Союзу та потенційні можливості для України

Технологія	Загальні можливості	Впровадження в освіту ЄС	Можливості в Україні
Штучний інтелект (ШІ) – використовує алгоритми для моделювання задач людського інтелекту	Персоналі-зоване навчання, адаптивні оцінки, інтелекту-альні системи навчання, аналіз даних	Освітні платформи та інструменти на основі ШІ впроваджуються у ЗВО ЄС для покращен-ня викладання та навчання. Зокрема, ініціативи ШІ в освіті помітні у Фінляндії, Естонії та Нідерландах	Інтеграція ШІ в освітні реформи для покращення методик навчання, сприяння персоналізова-ному навчанню та надання індивідуальної підтримки з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти
Доповнена реальність (AR) – накладає цифровий контент на реальне середовище	Занурення у навчання, інтерактивне моделю-вання, віртуальні екскурсії	Застосування AR набирає популярності для підвищення залуче-ності та розуміння. Доповнена реальність особливо інтегрована у системи освіти Швеції, Німеччини та Франції	Інтеграція технології AR для доповнення традиційних методів навчання, пропозиції віртуальних занять та можливості віртуальних екскурсій історичними або науковими місцями
Віртуальна реальність (VR) – віртуальна реальність (VR) занурює користувачів у комп'ютерне середовище	Віртуальні екскурсії, експери-ментальне навчання, симуляції, професійна підготовка	Технології віртуальної реальності інтегрують-ся в різні освітні контексти, включаючи STEM-освіту, медичну підготовку та професійну освіту	Впровадження VR в освітні середовища для забезпечення занурення у процес навчання, покращення розвитку практичних навичок та надання віртуальних навчальних середовищ
Адаптивні системи навчання – коригують нав-чальний контент та методи навчання на основі даних студентів	Персоналі-зовані шляхи навчання, адаптивні оцінки, диферен-ційоване навчання	Адаптивні системи навчання впроваджу-ються у навчальних закладах ЄС для задоволення потреб та переваг у навчанні. Відомі впровадження в Австрії, Нідерландах та Данії	Інтеграція адаптивних систем навчання для адаптації освітнього досвіду до індивідуальних потреб студентів, надання персоналізованих шляхів навчання та оптимізації результатів навчання
Системи управ-ління навчанням (LMS) – про-грамні плат-форми для керу-вання навчаль-ними курсами	Централізо-вана достав-ка контенту, онлайн-оці-нювання, відстеження студентів	LMS застосовуються в освіті ЄС для полегшен-ня дистанційного нав-чання та відстеження прогресу студентів. Реалізація у Німеччині, Швеції та Франції	Впровадження LMS для оптимізації освітніх процесів, покращення доступу до освітніх ресурсів та сприяння спілкування викладачів та студентів
Блокчейн в освіті – надійно записує та перевіряє транзакції та дані	Перевірка атестатів, академічна доброчес-ність, про-зоре ведення документації	Блокчейн-додатки в освіті в установах ЄС для перевірки обліко-вих даних, забезпечен-ня академічної добро-чесності та прозорого ведення записів	Використання технології блокчейн для безпечної перевірки облікових даних, прозорого ведення записів і забезпечення академічної доброчесності в освітніх процесах
Інтернет речей (IoT) – взаємопов'язані пристрої, що забезпечують обмін даними та автоматизацію	Розумні класи, моні-торинг у реальному часі, персо-налізоване навчання	Програми IoT досліджуються в освітніх установах ЄС підвищення ефективності, безпеки та персоналізованого досвіду навчання	Інтеграція технологій IoT для створення інтелекту-ального ОС, забезпечення моніторингу прогресу студентів у реальному часі та сприяння персона-лізованому навчанню

3) Співпраця та моніторинг. Співпраця між академічними колами та урядом має вирішальне значення для реалізації освітніх інновацій. Механізми постійного моніторингу є важливими для оцінки ефективності освітніх інновацій [20].

Отже, за умови широкого впровадження освітніх інновацій на основі цифрової трансформації можливе покращення загальної системи освіти. Освітні інновації та цифрова трансформація надають можливості для персоналізованого досвіду навчання, адаптивних методології оцінювання та інтерактивних інструментів навчання. Крім того, цифрові ресурси можуть розширити доступ до різноманітних навчальних матеріалів, забезпечуючи більш захоплюючий та інтерактивний досвід навчання для студентів. Завдяки інтеграції освітніх інновацій і цифрових інструментів залучення студентів буде посилено за допомогою інтерактивного навчання та мультимедійного контенту. Ми впевнені, що це може вплинути як на якість освіти, так і на забезпечення справедливого освітнього середовища.

Висновки даних авторів [21, 22] проливають світло на роль штучного інтелекту (ШІ) і ефектів мережі даних у створенні цінності для користувача, що має значні наслідки для інтеграції технологій, керованих ШІ, в освітні контексти. Це дослідження також висвітлює впровадження штучного інтелекту як важливу перспективу для розвитку системи освіти України. Освітній сектор України виграє від використання можливостей штучного інтелекту для персоналізації навчального досвіду, оптимізації розподілу ресурсів і полегшення прийняття рішень на основі даних.

В сучасних дослідженнях основна увага зосереджується на штучному інтелекті, віртуальній реальності та технологіях доповненої реальності [23]. Дискусія, представлена в нашому дослідженні, слугує каталізатором для подальших досліджень і співпраці між науковцями і політиками, зацікавленими в просуванні освітніх інновацій і цифрової трансформації в Україні. Спираючись на знання, отримані в ході існуючих досліджень, Україна може позиціонувати себе в авангарді освітньої реформи, стимулюючи позитивні зміни та розширюючи можливості майбутніх поколінь у все більш цифровому світі.

4. Висновки

Завдяки комплексному огляду сучасної літератури та аналізу сучасного стану української системи освіти можна зробити кілька ключових висновків.

По-перше, отримані дані підкреслюють першорядну важливість впровадження освітніх інновацій як засобу покращення практики викладання та навчання, сприяння залученню студентів та сприяння можливостям навчання протягом усього життя. Використовуючи цифрові технології,

Україна може вирішити постійні виклики в системі освіти та адаптуватися до вимог цифрової епохи.

По-друге, інвестуючи в інфраструктуру, підготовку викладачів і розробку навчальних програм, узгоджених із цифровими технологіями, Україна може використовувати трансформаційний потенціал цифрових технологій для створення більш ефективного навчального середовища.

По-третє, це дослідження є закликом до подальших досліджень і спільних зусиль, спрямованих на просування освітніх інновацій і цифрової трансформації в Україні. Постійне вивчення найкращих практик, інноваційних методології і політичного втручання має важливе значення для сприяння позитивним змінам і просування України до більш процвітаючого та орієнтованого на знання майбутнього.

Запроваджуючи інновації, заохочуючи цифрову грамотність і ставлячи пріоритетом освітню реформу, Україна може позиціонувати себе в авангарді освіти та забезпечити процвітання майбутніх поколінь.

Пропозиції щодо майбутніх досліджень. Щоб започаткувати позитивні трансформації та спрямувати Україну до процвітаючого майбутнього, вкрай необхідно провести довготривалі дослідження, які відстежуватимуть наслідки освітніх ініціатив у часі. Вивчаючи світові тенденції та найкращі практики, дослідники можуть визначити сфери, де Україна є кращою, і сфери, де потрібні покращення.

Список використаних джерел:

1. Yatsukh, O., & Zoria, M. (2022). Electronic journal as a tool for monitoring students' success in the process of receiving Higher Education. EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society, (3), 114-124. https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.3.09.
2. Рогач Ю.П., Яцух О.В. Організація дистанційного навчання при підготовці бакалаврів з цивільної безпеки в умовах карантину / Ю.П. Рогач, О.В. Яцух // «Актуальні питання техногенної та цивільної безпеки України» : Матеріали ІІ Всеукр. наук. конф. (18-19 вересня 2020 р.) / відп. за випуск Л.М. Маркіна. – Миколаїв : Видавець Торубара В.В., 2020. – С. 40-43. – ISNB 978-617-7472-69-7 (електронне видання).
3. Petrovič, F., Murgaš, F., & Králik, R. (2021). Happiness in Czechia during the COVID-19 Pandemic. Sustainability, 13(19), 10826.
4. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: науково-методичний збірник / за заг. ред. С.М. Шкарлета. Київ-Чернівці: «Букрек», 2022. – 140 с.
5. Marchenko, T. (2023). Higher education during the war time in Ukraine. Scientific Journal of Polonia University, 59(4), 49–57. https://doi.org/ 10.23856/5907.

6. Яцух О.В. Застосування сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі ТДАТУ імені Дмитра Моторного / О.В. Яцух // Матеріали V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. студентів, аспірантів та молодих вчених за тематикою «Сучасні комп'ютерні системи та мережі в управлінні»: збірка наукових праць / Під редакцією А.А. Григорової. – Херсон: Видавництво ФОП Вишемирський В. С., 2022. – С. 174-176.
7. Mahendra Gowda, R. V. (2023). Education 5.0: Evolution of Promising Digital Technologies – A Comprehensive Review. International Journal of Advanced Science and Engineering, 10(2), 3442–3448. https://doi.org/10.29294/ijase.10.2.2023.3422-3448.
8. Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / за заг. ред. д-ра екон. наук, проф. Т.А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю.М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.
9. Yatsukh, O. (2024). Support of higher education in Ukraine through the Viber Social Network during the period of martial law. EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society, 1(1), 98-111. https://doi.org/ 10.38014/ehss.2024.1.07.
10. Костюніна Ю.О. Особливості управління освітою в умовах воєнного стану. Ефективність державного управління : зб. наук. пр. Вип. 1/2(74/75). Львів: НЛТУ України, 2023. С. 42–46.
11. ЯЦУХ , О. (2024). Використання соціальної мережі Viber у вищій освіті в період дії воєнного стану в Україні. ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ, 92(I (2), 196-207. https://doi.org/10.38014/ osvita.2023.92.180.
12. Yefimenko, I. V., Yakymchuk, O. M., Kravtsova, N. Y., Sotska, H. I., & Korol, A. M. (2020). Modern innovative pedagogical technologies in art education. Universal Journal of Educational Research, 8(11D), 56–62. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082407.
13. Honcharuk, V., Bugaenko, T., Shevchuk, I., Liubchenko, N., & Bezlatnia, L. (2024). Educational Innovation and Digital Transformation: Interconnection and Prospects for Ukraine. Futurity Education, 4(2), 61–85. https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.04.
14. Dongrui, C., Shengjie, W., & Kate, W. (2022). Integrated Learning-Based Algorithm for Predicting Graduates' Employment Mental Health. Mathematical Problems in Engineering, 2022, 1-9. https://doi.org/10.1155/2022/ 5761815.
15. Kekoni, T., Kainulainen, A., Tiilikainen, E., Mäki-Petäjä-Leinonen, A., Mönkkönen, K., & Vanjusov, H. (2022). Integrative learning through the interdisciplinary Social Law Clinic – learning experiences of law and social work students. Social Work Education, 1-15. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2102163.

16. Lawlis, T., Mawer, T., Andrew, L., & Bevitt, T. (2024). Challenges to delivering university health-based work-integrated learning to students with a disability: a scoping review. Higher Education Research & Development, 1-17. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2228209.
17. Яцух О.В., Зоря М.В. Використання соціальних мереж при отриманні вищої освіти в Україні / Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць / Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Запоріжжя : ТДАТУ, 2024. Вип. 27. С. 423-434.
18. Пищик, Олена. (2024). Цифрові технології у професійній освіті: перспективи для відбудови країни. digital technologies in vocational education: prospects for rebuilding the country. Інноваційна професійна освіта. 6. 518-525. 0.32835/2786-619X.2024.6.19.518-525.
19. Ivanchenko, O., Lurie, K., & Melnikova, O. (2023). Higher education in ukraine during war. Grail of Science, (24), 519–522. https://doi.org/10.36074/ grail-of-science.17.02.2023.099.
20. Pliushch, V., & Sorokun, S. (2022). Innovative pedagogical technologies in education system. Revista Tempos e Espaços em Educação, 15(34), Article e16960. https://doi.org/10.20952 /revtee.v15i34.16960.
21. Gregory, R. W., Henfridsson, O., Kaganer, E., & Kyriakou, H. (2020). The role of artificial intelligence and data network effects for creating user value. Academy of Management Review. https://doi.org/10.5465/amr.2019. 0178.
22. Rawashdeh, M. A., Almazrouei, S., Zaitoun, M., Kumar, P., & Saade, C. (2024). Empowering Radiographers: A Call for Integrated AI Training in University Curricula. International Journal of Biomedical Imaging, 2024, 1–6. https://doi.org/10.1155/2024/7001343.
23. Brečka, P., Valentová, M., & Turecková, I. (2022). Digital Technologies in Environmental Education. TEM Journal, 726–730. https://doi.org/10.18421/tem112-28.

Transliteration of References:

1. Yatsukh, O., & Zoria, M. (2022). Electronic journal as a tool for monitoring students' success in the process of receiving Higher Education. EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society, (3), 114-124. https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.3.09.
2. Rohach Yu.P., Yatsukh O.V. Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia pry pidhotovtsi bakalavriv z tsyvilnoi bezpeky v umovakh karantynu / Yu.P. Rohach, O.V. Yatsukh // «Aktualni pytannia tekhnohennoi ta tsyvilnoi bezpeky Ukrainy» : Materialy II Vseukr. nauk. konf. (18-19 veresnia 2020 r.) / vidp. za vypusk L.M. Markina. – Mykolaiv : Vydavets Torubara V.V., 2020. – S. 40-43. – ISNB 978-617-7472-69-7 (elektronne vydannia).

3. Petrovič, F., Murgaš, F., & Králik, R. (2021). Happiness in Czechia during the COVID-19 Pandemic. Sustainability, 13(19), 10826.
4. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. Innovatsiina ta proektna diialnist: Naukovo-metodychnyi zbirnyk / Za zah. red. S.M. Shkarleta. Kyiv-Chernivtsi: «Bukrek», 2022. – 140 s. URL: http://surl.li/csrzo.
5. Marchenko, T. (2023). Higher education during the war time in Ukraine. Scientific Journal of Polonia University, 59(4), 49–57. https://doi.org/10.23856/5907.
6. Yatsukh O.V. Zastosuvannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi TDATU imeni Dmytra Motornoho / O.V. Yatsukh // Materialy V Vseukr, nauk,-prakt, internet-konf, studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh za tematykoiu «Suchasni kompiuterni systemy ta merezhi v upravlinni»: Zbirka naukovykh prats / Pid red A.A. Hryhorovoi. – Kherson: Vydavnytstvo FOP Vyshemyrskyi V.S., 2022. – S. 174-177.
7. Mahendra Gowda, R. V. (2023). Education 5.0: Evolution of Promising Digital Technologies – A Comprehensive Review. International Journal of Advanced Science and Engineering, 10(2), 3442–3448. https://doi.org/10.29294/ijase.10.2.2023.3422-3448.
8. Tsyfrovi tekhnolohii v osviti: suchasnyi dosvid, problemy ta perspektyvy : monohrafiia / za zah. Red. D-ra ekon. Nauk, prof. T.a. vasylievoi, d-ra ekon. Nauk, prof. Yu.m. Petrushenka. Sumy : sumskyi derzhavnyi universytet, 2022. 150 s.
9. Yatsukh, O. (2024). Support of higher education in Ukraine through the Viber Social Network during the period of martial law. EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society, 1(1), 98-111. https://doi.org/ 10.38014/ehs-ss.2024.1.07.
10. Kostiunina Yu.O. Osoblyvosti upravlinnia osvitoiu v umovakh voiennoho stanu. Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia : zb. nauk. pr. Vyp. 1/2(74/75). Lviv: NLTU Ukrainy, 2023. S. 42–46.
11. Yatsukh, O. (2024). Vykorystannia sotsialnoi merezhi Viber u vyshchii osviti v period dii voiennoho stanu v Ukraini. VYShchA OSVITA UKRAINY U KONTEKSTI INTEHRATsII DO YeVROPEISKOHO OSVITNOHO PROSTORU, 92(I (2), 196-207. https://doi.org/10.38014/ osvita.2023.92.180.
12. Yefimenko, I. V., Yakymchuk, O. M., Kravtsova, N. Y., Sotska, H. I., & Korol, A. M. (2020). Modern innovative pedagogical technologies in art education. Universal Journal of Educational Research, 8(11D), 56–62. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082407.
13. Honcharuk, V., Bugaenko, T., Shevchuk, I., Liubchenko, N., & Bezlatnia, L. (2024). Educational Innovation and Digital Transformation: Interconnection and Prospects for Ukraine. Futurity Education, 4(2), 61–85. https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.04.

14. Dongrui, C., Shengjie, W., & Kate, W. (2022). Integrated Learning-Based Algorithm for Predicting Graduates' Employment Mental Health. Mathematical Problems in Engineering, 2022, 1-9. https://doi.org/10.1155/ 2022/ 5761815.
15. Kekoni, T., Kainulainen, A., Tiilikainen, E., Mäki-Petäjä-Leinonen, A., Mönkkönen, K., & Vanjusov, H. (2022). Integrative learning through the interdisciplinary Social Law Clinic – learning experiences of law and social work students. Social Work Education, 1-15. https://doi.org/10.1080/ 02615479.2022.2102163.
16. Lawlis, T., Mawer, T., Andrew, L., & Bevitt, T. (2024). Challenges to delivering university health-based work-integrated learning to students with a disability: a scoping review. Higher Education Research & Development, 1-17. https:// doi.org/10.1080/07294360.2023.2228209.
17. Yatsukh O.V., Zoria M.V. Vykorystannia sotsialnykh merezh pry otrymanni vyshchoi osvity v Ukraini / Udoskonalennia osvitno-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats / Tavriiskyi derzhavnyi ahrotekhnolohichnyi universytet imeni Dmytra Motornoho. Zaporizhzhia : TDATU, 2024. Vyp. 27. C. 423-434.
18. Pyshchyk, Olena. (2024). Tsyfrovi tekhnolohii u profesiinii osviti: perspektyvy dlia vidbudovy krainy. digital technologies in vocational education: prospects for rebuilding the country. Innovatsiina profesiina osvita. 6. 518-525. 0.32835/2786-619X.2024.6.19.518-525.
19. Ivanchenko, O., Lurie, K., & Melnikova, O. (2023). Higher education in ukraine during war. Grail of Science, (24), 519–522. https://doi.org/ 10.36074/grail-of-science.17.02.2023.099.
20. Pliushch, V., & Sorokun, S. (2022). Innovative pedagogical technologies in education system. Revista Tempos e Espaços em Educação, 15(34), Article e16960. https://doi.org/10.20952 /revtee.v15i34.16960.
21. Gregory, R. W., Henfridsson, O., Kaganer, E., & Kyriakou, H. (2020). The role of artificial intelligence and data network effects for creating user value. Academy of Management Review. https://doi.org/10.5465/amr.2019. 0178.
22. Rawashdeh, M. A., Almazrouei, S., Zaitoun, M., Kumar, P., & Saade, C. (2024). Empowering Radiographers: A Call for Integrated AI Training in University Curricula. International Journal of Biomedical Imaging, 2024, 1–6. https://doi.org/10.1155/2024/7001343.
23. Brečka, P., Valentová, M., & Tureková, I. (2022). Digital Technologies in Environmental Education. TEM Journal, 726–730. https://doi. org/10.18421/tem112-28.

YATSUKH Oleh
Candidate of Agricultural Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Civil Security, Dmytro Motornyi Tavriya State Agrotechnological University, Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0002-8265-1573
E-mail: oleh.yatsukh@tsatu.edu.ua

DIGITAL TECHNOLOGIES AS AN INNOVATIVE TOOL IN UKRAINIAN EDUCATION DURING MARTIAL LAW

ПОЧАТКОВА ШКОЛА В УМОВАХ ВІЙНИ

PRIMARY SCHOOL IN WARTIME CONDITIONS

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.09

МОЗУЛЬ І.В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики
початкової освіти,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
вчитель англійської мови Сопицької
філії Есманьської ЗОШ І-ІІІ ступенів,
м. Глухів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

MOZUL I.V. **Peculiarities of forming communicative competence of primary school students through folklore in English language lessons.** *The article is devoted to the study of the peculiarities of forming communicative competence in primary school students during English language lessons through the use of folklore materials. It explores the potential of small forms of children's folklore (poems, rhymes, songs, riddles) as an effective means of creating an authentic language environment. The role of folklore in developing students' phonetic, lexical, grammatical, and communicative skills, as well as enriching their cultural experience, is analyzed. Practical recommendations for integrating folklore elements into lesson structures to enhance motivation and learning effectiveness are proposed.*
Key words: *foreign language, English language, language training, foreign language competence, education, learning, elementary school, primary school students, younger students.*

МОЗУЛЬ І.В. **Особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи засобами фольклору на уроках англійської мови.** *Стаття присвячена дослідженню особливостей формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках англійської мови із використанням фольклорних матеріалів. Розглянуто*

 © МОЗУЛЬ І.В., 2024

потенціал малих форм дитячого фольклору (віршів, лічилок, пісень, загадок) як ефективного засобу створення автентичного мовного середовища. Проаналізовано роль фольклору у розвитку фонетичних, лексичних, граматичних та комунікативних навичок учнів, а також у збагаченні їхнього культурного досвіду. Запропоновано практичні рекомендації щодо інтеграції фольклорних елементів у структуру уроків для підвищення мотивації та ефективності навчання.

Ключові слова: *іноземна мова, англійська мова, мовна підготовка, іншомовна компетентність, засоби фольклору, освіта, навчання, початкова школа, учні початкових класів, молодші школярі.*

1. Постановка проблеми

Зміни, що відбуваються в сучасному інформаційному світі, вихід України до Європейського та світового простору вимагають певного перегляду усталених позицій щодо іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, а це зумовлює пошук нових пріоритетів у навчанні цього предмета як одного з компонентів загальної освіти.

У початковій школі закладаються основи володіння іноземною мовою: формуються пропедевтичні засади фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок та вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма. Основне призначення іноземної мови як освітньої галузі «Мова і література» за Державним стандартом початкової освіти – сприяти оволодінню учнями всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях. Стратегічно важливою для мовного компонента є комунікативна компетентність, яка є невід'ємною складовою структури змісту сучасної освіти за Державним стандартом початкової освіти [2].

У світлі змін, що відбуваються в початковій освіті, ключові і предметні компетентності стали основними категоріями. Іншомовна комунікативна компетентність молодшого школяра – це особлива якість особистості, яка характеризується обсягом і якістю засвоєних знань, умінь і навичок іноземної мови, що формуються у процесі моделювання іншомовної діяльності, а також ставлення до означеної діяльності.

2. Виклад основного матеріалу

Пошук нових методів та способів навчання та викладання англійської мови є важливим та необхідним. Освітній процес з іноземної мови у закладах початкової освіти потребує осучаснення, оптимізації і вдосконалення шляхом

постійного пошуку умов використання методів, засобів, прийомів, спроможних забезпечити ефективність і результативність формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Процес формування іншомовної комунікативної компетентності в початкових класах має бути спрямований на озброєння учнів глибокими комунікативними вміннями, прищеплення комунікативних умінь і навичок, розвиток основ компетентності особистості, на формування їхнього ставлення до комунікативної компетентності та здатності усвідомлювати важливість даної проблеми у освітньому процесі та подальшому житті.

Одним із важливих способів формування комунікативної компетентності молодших школярів в процесі опанування іноземною мовою є використання дитячого фольклору. Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження виявили увагу науковців до питань оптимізації системи навчання молодших школярів іноземної мови і значущість феномену фольклору в формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Формування іншомовної комунікативної компетентності засобами фольклору відбувається у процесі засвоєння системи лексичних і граматичних знань, опанування способами практичної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у роботі з фольклором.

Аналіз досвіду науковців і методистів довів, що для того, щоб учні мали уявлення про головні національні традиції, звичаї та країни, мова яких вивчається, а також сформовану систему навичок та вмінь, опирались на ці знання, для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів слід використовувати на уроках іноземної мови в початковій школі елементи англійського дитячого фольклору у вигляді його малих форм (римувань, лічилок, віршиків, пісень, скоромовок, прислів'їв). Фольклор створює на уроці особливу атмосферу країни, мова якої вивчається, пожвавлює освітній процес, вносить різноманітність, викликає позитивні емоції та створює високу мотивацію до вивчення мови.

Підручники для всіх початкових класів будуються за тематичним принципом. У підручниках зустрічаються усна народна творчість, вірші, скоромовки, римівки, лічилки. Різноманітна тематика текстів для читання представлена художніми творами різних жанрів: оповіданнями, віршами, казками, загадками. Аналіз підручників засвідчив, що в підручниках для 1-2 класів переважно представлені римівки, скоромовки, лічилки і невеликі за обсягом вірші на 4-8 рядків («Phonetic Drills and Rhymes»). У підручниках для 3-4 класів наведено більші за обсягом вірші, вже зустрічаються пісні, оповідання і казки повчального характеру (Songs, Poems, Fairytales). Автори підручників пропонують і види роботи та завдань до представлених у підручнику фольклорних творів («Action», «Play a game», «Sing», «Read», «Listen and repeat», «Point and sing»,

«Count and say», «Follow and read», «Role-play», «Ask and answer», «Mime»). Позитивним є включення словника в кінці підручників для 2-3-4 класів, що полегшує роботу з лексикою. Загалом в підручниках з англійської мови для початкової школи представлені фольклорні твори, але акцент робиться на віршах і невеликих римованих творах – скоромовках і лічилках, також слід зазначити, що вони наявні лише до окремих тем (Пори року, Дні тижня тощо).

Проблема підвищення ефективності формування означеної якості учнів може бути вирішена шляхом удосконалення процесу навчання завдяки урізноманітненню засобів фольклору, які використовуються в освітньому процесі, впровадження нових методів і прийомів роботи з ними, залучення учнів до виконання проблемних і творчих завдань, до активної взаємодії у процесі роботи з різними фольклорними творами. Розглянемо детальніше процес формування іншомовної комунікативної компетентності на уроках іноземної мови в початковій школі.

Іншомовна комунікативна компетентність є ключовою метою сучасної іншомовної освіти. Вона передбачає здатність використовувати іноземну мову для ефективного спілкування у різних життєвих ситуаціях. У початковій школі особливе значення мають автентичні матеріали, які мотивують дітей до вивчення мови. Дитячий фольклор є ефективним засобом для створення комунікативного середовища завдяки своїй простоті, ритмічності та емоційній привабливості.

Процес формування іншомовної комунікативної компетентності засобами фольклору включає кілька ключових компонентів:

1) лінгвістичний компонент, який включає формування знань про мовну систему (лексика, граматика, фонетика) і опанування базових мовних моделей через повторення і ритмічні тексти (лічилки, пісні).
2) Соціолінгвістичний компонент – передбачає використання фольклору для знайомства з культурними особливостями носіїв мови; розуміння соціальних норм мовленнєвої поведінки.
3) Прагматичний компонент – поєднує розвиток навичок адаптації мовлення до конкретної ситуації і відтворення фольклорних текстів у ігрових ситуаціях.

Охарактеризуємо основні етапи впровадження дитячого фольклору в освітній процес на уроках англійської мови у 1-4 класах:

1) мотиваційний етап – це ознайомлення дітей із захопливими текстами дитячого фольклору (пісеньки, віршики, загадки); використання ігрових форм (рухливі ігри, театралізація).
2) Етап активного засвоєння включає в себе розучування текстів із супроводом жестів, рухів або мелодії, а також виконання завдань на повторення, відтворення та розпізнавання мовних конструкцій.

3. Творчий етап – це створення учнями власних текстів (лічилок, загадок) із використанням засвоєних лексичних одиниць або інсценування фольклорних творів у групах чи парах.

Методика впровадження фольклору в освітній процес включає:

- етап знайомства, для якого вчитель обирає автентичний матеріал відповідно до вікових особливостей;
- практичний етап, у ході якого учні заучують тексти, розігрують сценки, виконують пісні;
- творчий етап для створення власних лічилок, загадок, використання фольклору у творчих проектах.

Проаналізуємо основні етапи процесу формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів засобами фольклору:

1) мотиваційно-підготовчий етап являє собою ознайомлення учнів із культурою мови, що вивчається, через прості й зрозумілі зразки фольклору, і потребує використання ігрових елементів для залучення уваги (віршики, загадки, лічилки).
2) Навчальний етап – спрямований на фонетичний, лексико-граматичний розвиток, вдосконалення умінь і навичок аудіювання та говоріння. Фонетичний розвиток відбувається шляхом повторення та відтворення звуків, ритміки мови за допомогою скоромовок і пісень. Лексико-граматичний розвиток потребує вивчення слів і простих граматичних конструкцій у контексті віршів чи пісень. Розвиток аудіювання та говоріння здійснюється завдяки вправам на розпізнавання ключових слів та створення діалогів на основі прослуханого.
3) Практичний етап потребує виконання рольових ігор із використанням текстів фольклору, створення групових проєктів, наприклад, інсценування казок чи лічилок.
4) Рефлексивно-оцінний етап передбачає обговорення вражень від матеріалу, визначення нових слів і виразів, які діти вивчили, а також творчі завдання, такі як написання власних коротких віршів чи створення загадок.

Які ж переваги має використання дитячого фольклору на уроках англійської мови у початковій школі? Автентичність матеріалів – дитячий фольклор забезпечує доступ до природного мовного середовища; мотивація – ритмічність та грайливість текстів підвищують зацікавленість учнів; формування емоційного зв'язку – віршики та пісеньки створюють позитивну атмосферу на уроці; інтегративність – фольклор дозволяє поєднувати мовну, культурну й соціальну складові.

Наведемо деякі приклади з практики навчання учнів початкової школи іноземної мови. Лічилки – переважно використовуються для тренування лек-

сики та числівників, лічби та інтонації. Наприклад, *«One, two, buckle my shoe, Three, four, knock at the door»; «Eeny, meeny, miny, moe».*

Пісеньки – дозволяють інтегрувати мову із фізичною активністю, потрібні для навчання римування та вокабуляру. Наприклад, *«Head, shoulders, knees, and toes…» або «Twinkle, Twinkle, Little Star…»*

Загадки – розвивають логічне і критичне мислення учнів, мовлення та інтерес до вивчення мови. Наприклад, *«I'm tall when I'm young, And I'm short when I'm old. What am I?» (A candle) або «What has hands but can't clap?»*

Скоромовки – необхідні для розвитку правильної вимови здобувачів початкової освіти. Наприклад, *«Peter Piper picked a peck of pickled peppers».*

Роль фольклору в процесі навчання учнів 1-4 класів англійської мови:

1) фонетична компетентність – скоромовки та пісні допомагають покращити вимову, акцентуючи увагу на ритміці та інтонації;
2) лексична компетентність – через повторення слів у римованих рядках учні легко запам'ятовують нову лексику;
3) культурна компетентність – знайомство з традиціями англомовних країн через їхні народні твори;
4) комунікативна компетентність – рольові ігри, засновані на фольклорі, дають можливість використовувати мову в контексті.

Практичне значення фольклору в опануванні англійською мовою:

- розвиток мовленнєвих навичок, адже діти вчаться правильно вимовляти звуки, запам'ятовують лексику та граматичні конструкції;
- культурний аспект, оскільки дитячий фольклор знайомить учнів із традиціями та звичаями англомовних країн;
- ігровий підхід, тому що використання ігор, лічилок і пісень підвищує мотивацію до навчання.

3. Висновки

Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності в початковій школі за допомогою дитячого фольклору є дієвим підходом, що поєднує навчання з грою. Це сприяє розвитку мовленнєвих, когнітивних і соціальних навичок, а також створює позитивний емоційний фон, необхідний для ефективного навчання. Дитячий фольклор є унікальним інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності у молодших школярів. Його використання сприяє підвищенню мотивації, розвитку мовленнєвих навичок і збагаченню культурного досвіду учнів. Малі форми фольклору (poems, songs, fairy tales, nursery rhymes, tongue twisters, riddles, proverbs, chants) є важливим засобом створення автентичного мовного середовища. Вони сприяють розвитку фонетичних, лексичних, граматичних навичок, а також забезпечують емоційне залучення учнів у освітній процес. Застосування

малих форм англомовного дитячого фольклору сприяє формуванню стійкої мотивації до вивчення англійської мови, збагаченню лінгвокультурного досвіду, а також ефективному розвитку комунікативної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Басіна А. Методика викладанні іноземної мови в початковій школі. Київ: Шк. світ, 2007. 128 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text
3. Казачінер О. С. Сучасні форми та методи навчання англійської мови. Харків: Основа, 2010. 112 с.
4. Книга для вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240 с.
5. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Переклад та адаптація Л.В. Биркун. Oxford: Oxford University Press, 1998. 480 с.
6. Кубарьков Г. Л. Англійська мова. Найновіший довідник школяра і студента. Донецьк: ТОВ «ВКФ «БАО», 2009. 480 с.
7. Куліш В. Г. Англійський буквар : дітям 6-8 років. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2006. 144 с.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
9. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
10. Плахотник В. М. Теоретичні основи навчання іноземних мов у початковій школі : дидактико-методичний аспект : дис…. докт. пед. наук у формі наук. доп. : 13.00.01; 13.00.02. Київ : НДІ педагогіки, 1992. 52 с.

Transliteration of References:

1. Basina, A. (2007). Metodyka vykladannya inozemnoyi movy v pochatkovij shkoli [Methodology of teaching a foreign language in primary school]. Kyyiv: Shk. svit. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyj standart pochatkovoyi osvity [State Standard of Primary Education]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
3. Kazachiner, O. S. (2010). Suchasni formy ta metody navchannya anglijs`koyi movy [Modern forms and methods of teaching English]. Harkiv: Osnova. [in Ukrainian].

4. Knyga dlya vchytelya inozemnoyi movy: Dovidkovo-metodychne vydannya (2005) [A book for a foreign language teacher] / uporyad. O. Ya. Kovalenko, I. P. Kudina. Harkiv: TORSING PLYUS. [in Ukrainian].
5. Komunikatyvni metody ta materialy dlya vykladannya anglijs`koyi movy (1998) [Communicative methods and materials for teaching English] / Pereklad ta adaptaciya L.V. Byrkun. Oxford: Oxford University Press. [in Ukrainian].
6. Kubar`kov, G. L. (2009). Anglijs`ka mova. Najnovishyj dovidnyk shkolyara i studenta [English. The latest reference book for schoolchildren and students]. Donecz`k: TOV «VKF «BAO». [in Ukrainian].
7. Kulish, V. G. (2006). Anglijs`ky`j bukvar : dityam 6-8 rokiv [English primer: for children 6-8 years old]. Donecz`k: TOV VKF «BAO». [in Ukrainian].
8. Metodyka vykladannya inozemnyh mov u serednih navchal`nyh zakladah: Pidruchnyk (2002) [Methodology of teaching foreign languages in secondary schools]. Vyd. 2-ge, vypr. i pererob. / Kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolayevoyi. Kyyiv : Lenvit. [in Ukrainian].
9. Metodyka navchannya inozemnyh mov u zagal`noosvitnih navchal`nyh zakladah: pidruchnyk (2010) [Methodology of teaching foreign languages in general education institutions]. / L. S. Panova, I. F. Andrijko, S. V. Tezikova ta in. Kyyiv: VCz «Akademiya». [in Ukrainian].
10. Plahotnyk, V. M. (1992). Teoretychni osnovy navchannya inozemnyh mov u pochatkovij shkoli : dydaktyko-metodychnyj aspect: dys…. dokt. ped. nauk u formi nauk. dop. : 13.00.01; 13.00.02. [Theoretical foundations of teaching foreign languages in primary school: didactic and methodological aspect: extended abstract of candidate's thesis]. Kyyiv : NDI pedagogiky. [in Ukrainian].

MOZUL Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theory and Methods of Primary Education Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, English teacher, Sopych affiliate of Esman school of I-III degrees, Hlukhiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-8331-9011
E-mail: mozul.dubok@gmail.com

PECULIARITIES OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH FOLKLORE IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS

НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

THE LATEST METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.10

ВИНОСЛАВСЬКА О.В.
кандидат психологічних наук,
професор, професор кафедри
психології і педагогіки,
Національний технічний університет
України "Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського",
м. Київ, Україна
КОНОНЕЦЬ М.О.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і
педагогіки,
Національний технічний університет
України "Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського",
м. Київ, Україна

НАВЧАЛЬНІ КВЕСТИ ЯК ПРЕДИКТОРИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

VYNOSLAVSKA O.V., KONONETS M.O. **Educational Quests as Predictors of Creativity Development of Future Psychologists.** *In advanced psychological research, the attention of scientists is focused on the issues of predicting behavior, and not on explaining the reasons that generate it. The authors of such studies note that the use of new tools can lead psychologists to a deeper understanding of behavior. As one of these new tools, the authors of this article propose the implementation of the method of educational quests in the process of training future psychologists. Educational quests are, in fact, artificially created circumstances close to reality especially for educational purposes. The completion of educational quest by students is always aimed at achieving certain results, in particular, at the development of their creativity, critical thinking, innovativeness, initiative, etc., which makes it possible to predict this process. The authors reveal the logic of correlating the main tasks of implementing the educational quest method with tools for forecasting the results of its application, or predictors, regarding the development of certain personality qualities in students.*

Keywords: *training of psychologists, creativity, educational quest, predictor, personal development.*

© ВИНОСЛАВСЬКА О.В.,
КОНОНЕЦЬ М.О., 2024

ВИНОСЛАВСЬКА О. В., КОНОНЕЦЬ М. О. **Навчальні квести як предиктори розвитку креативності майбутніх психологів.** *В новітніх психологічних дослідженнях увага вчених зосереджується на питаннях прогнозування поведінки, а не поясненні причин, які її породжують. Автори таких досліджень зазначають, що застосування при цьому нових інструментів зрештою може привести психологів до глибшого розуміння поведінки. В якості одного з таких нових інструментів автори пропонують імплементацію методу навчальних квестів у процес підготовки майбутніх психологів. Навчальні квести по суті є штучно створеними з навчальною метою обставинами, наближеними до реальності. Виконання студентами навчального квесту завжди спрямоване на досягнення певних результатів, зокрема, на розвиток їхньої креативності, критичного мислення, інноваційності, ініціативності та ін., що уможливлює прогнозування цього процесу. Автори розкривають логіку співвіднесення основних завдань імплементації методу навчальних квестів з інструментами прогнозування результатів його застосування, або предикторами, щодо можливостей розвитку в студентів тих чи інших якостей особистості.*

Ключові слова: *підготовка психологів, креативність, навчальний квест, предиктор, особистісний розвиток.*

1. Вступ

Останнім часом теоретичні дослідження в галузі поведінкових наук все частіше зосереджуються не на поясненні поведінки, а на її прогнозуванні. Зокрема, при підготовці практичних психологів у закладах вищої освіти для прогнозування ефективності професійної діяльності майбутнього фахівця можуть використовуватися такі змінні, або предиктори (від to predict, *англ.* – передбачати, прогнозувати), як кваліфікація, практичний досвід, а також певні гнучкі навички (soft skills), характерні для роботи психолога-консультанта, зокрема, креативність та критичне мислення, гнучкість та стресостійкість,.

Креативність особистості можна охарактеризувати як здатність генерувати нестандартні ідеї, гнучко мислити, швидко адаптуватися до нового середовища, підходити по-новому до вирішення професійних завдань, а розвиток таких здатностей вимагає впровадження інноваційних форм та методів навчання.

Однією з таких інновацій, що активно імплементується сьогодні у вищу освіту для розвитку креативності майбутніх фахівців, виступає застосування

навчальних квестів як нового методу активізації міжособистісної взаємодії студентів між собою та з викладачем в процесі проведення практичних занять (Винославська & Кононець, 2022; UNLOCK, 2020 та ін.).

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на можливості прогнозування розвитку креативності майбутніх практичних психологів в процесі виконання ними навчальних квестових завдань.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей застосування навчальних квестів у професійній підготовці практичних психологів.

Завдання дослідження:

1. Теоретично обгрунтувати доцільність застосування прогностичних методів дослідження ефективності використання методу навчальних квестів в *процесі підготовки практичних психологів*.
2. Розкрити психологічні механізми розвитку гнучких навичок у майбутніх психологів в процесі проходження ними навчальних квестів.
3. Дослідити логіку співвідношення основних завдань імплементації методу навчальних квестів з інструментами прогнозування результатів його застосування, або предикторами, щодо можливостей розвитку в студентів тих чи інших якостей особистості.

Методи дослідження – авторами використано теоретичні методи (аналіз та систематизація літератури з проблеми дослідження), а також метод проектування.

2. Теоретичний аналіз проблеми

Традиційно наукова психологія зосереджувалась на розумінні та поясненні поведінки людини, а також на передбаченні її майбутньої поведінки. Проте, ці дві цілі настільки глибоко переплетені між собою, що на практиці їх рідко розрізняють (Yarkoni, & Westfall, 2017) . При цьому варто зазначити, що методологічні підходи щодо дослідження та пояснення поведінки людини багато років напрацьовувалися представниками біхевіоризму та інших наукових психологічних напрямків. Водночас, дослідження, які зосереджують увагу на прогнозуванні поведінки та розглядають її пояснення як другорядну мету, почали проводитися лише в останні десятиліття.

На думку Т. Ярконі та Дж. Вестфолл, головна причина того, що "психологи історично обирали пояснення, полягає в тому, що в недалекому минулому інструменти успішної прогностичної науки були погано зрозумілі та рідко застосовувалися в більшості галузей соціальної та біомедичної науки" (Yarkoni, & Westfall, 2017). Однак, із порівняно недавніми кардинальними змінами в теорії та методології обчислювального навчання (machine learning theory), яка поєднує фундаментальні принципи навчання з інструментами інформатики та статистики, зростає можливість застосування таких інстру-

ментів для прогнозування поведінки людини, що уможливлює наближення психології до науки про прогнози. Т. Ярконі та Дж. Вестфолл стверджують, що наголос на передбаченні можна розглядати не як протилежність поясненню, а радше як додаткову мету, яка може зрештою збільшити теоретичне розуміння досліджуваної поведінки (там само).

Незважаючи на відносну новизну прогностичного підходу в психологічних дослідженнях, на сьогодні вже існує ряд прикладів його успішного застосування в роботах таких українських вчених як М. Дворник (2023), О. Ігнатович & С. Поліщук (2020), О. Кононенко (2015), О. Купрієєва, Т. Траверс, Л. Сердюк, О. Чиханцова, О. Шамич (2020) та іншими.

На думку авторів статті, застосування прогностичного підходу для дослідження особливостей проектування розвитку в майбутніх психологів таких гнучких навичок, як креативність, критичність мислення, комунікабельність, організованість, відповідальність, вбачається вельми перспективним, оскільки уможливлює напрацювання методологічного апарату для проведення таких досліджень, який, у свою чергу, має бути покладений в основу новітніх методичних підходів до навчання студентів.

Зазначимо, що для майбутнього практичного психолога розвиток гнучких навичок має особливу значущість, оскільки в кожній окремій ситуації консультування йому потрібно вміти ефективно комунікувати з клієнтами, критично сприймати отриману інформацію, проявляти гнучкість і стресостійкість тощо.

Психолог має проявляти *креативність* у підборі доцільної моделі консультування для кожного окремого клієнта, враховуючи при цьому зміст його запиту, емоційний стан, особливості вербального і невербального спілкування, зовнішній вигляд, необхідність залучення дотичних осіб для вирішення проблеми клієнта та ін. Для об'єктивного аналізу, систематизації та оцінювання отриманої від клієнта інформації в майбутнього практичного психолога мають бути розвинені навички *критичного мислення*, які можуть допомогти йому ідентифікувати схильність клієнта до маніпулятивного спотворення фактів або до надання дезінформації. Неабияка *гнучкість* потрібна майбутньому психологу для встановлення продуктивних взаємовідносин з клієнтами при використанні нових методик, вирішенні конфліктних ситуацій, прийнятті самостійних рішень, під час роботи в умовах виникнення множинних стосунків, а також в умовах конкуренції та соціальних ризиків. Для успішної професійної діяльності майбутньому психологу важливо бути активним та інноваційним, постійно працювати над власним саморозвитком та самовдосконаленням, зокрема, розвивати в собі такі якості особистості як відповідальність, *стресостійкість,* вміння планувати свій час та ефективно ним управляти.

Таким чином, наявність у майбутніх психологів високо розвинених гнучких навичок слід розглядати як важливу складову їхньої успішної професійної діяльності. На жаль, розвитку soft skills в процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти України не приділяється належної уваги (Винославська & Кононець, 2022; Длугунович, 2014), зокрема через відсутність методичного апарату, адаптованого для вирішення цього завдання.

Автори вважають, що перспектива, орієнтована на прогнозування, може допомогти отримати глибше розуміння загальної структури гнучких навичок майбутніх практичних психологів, необхідних для належного виконання ними професійної діяльності, а дослідження логіки співвідношення основних завдань імплементації методу навчальних квестів з інструментами прогнозування результатів його застосування, або предикторами, дозволить глибше зрозуміти психологічні механізми розвитку в студентів певних гнучких навичок, зокрема, креативності.

3. Результати дослідження та їх обговорення

Далі проаналізуємо, чому застосування навчальних квестів у підготовці практичних психологів можна розглядати як предиктори для прогнозування розвитку їхньої креативності.

Завдяки своєму підходу до активної участі студентів, навчальні квести можуть поєднувати кілька різних точок зору щодо вирішення проблем (Cruz, 2019 та ін.). В багатьох описаних в літературі випадках застосування навчальних квестів вказується на підвищену мотивацію та високе залучення студентів (Квести, 2022; Кулішов 2018; Сокол, 2018; UNLOCK, 2020). Водночас, коли більшість досліджень з імплементації навчальних квестів зосереджуються на опануванні певних тем навчальних дисциплін (Lopez-Pernas, Gordillo, Barra, & Quemada, 2019), інші дослідження мають на меті розвиток гнучких навичок (UNLOCK, 2020). Тим не менш, не можна провести чітку межу між навчальними квестів, призначення яких полягає у навчанні лише гнучких навичок, і тими, де навчають лише знанням – найчастіше між двома аспектами існує взаємозв'язок.

Але усе ж таки основна мета реалізації навчальних квестів полягає у сприянні розвитку soft skills, які називають "навичками XXI століття" (Cruz, 2019). У такому контексті проходження навчальних квестів має стимулювати здатність учасників до критичного мислення, сприяючи креативності й ініціативності, а також спільному використанню всіх цих навичок (UNLOCK, 2020).

Незважаючи на те, що в цілому розробка та імплементація навчальних квестів передбачає залучення багатьох ресурсів, серед яких можна виділити такі основні категорії, як людські, матеріальні, часові та фінансові ресурси, більшість дослідників вказує, що навчальні квести сприяють розвитку студен-

тів. Застосування навчальних квестів сприяє командній роботі та співпраці (Fotaris, & Mastoras, 2019 та ін.), може бути корисним для формування навичок вирішення проблем, розвитку творчих здібностей, креативності та критичного мислення. А необхідність пройти навчальний квест в обмежений час допомагає студентам навчитися працювати та приймати рішення в умовах дефіциту часу.

Інші дослідження показали, що після проходження навчального квесту студенти краще запам'ятовують отримані знання. Навчальні квести також можуть бути освітнім інструментом для підвищення впевненості студентів у застосуванні знань та певних методів вирішення проблем. Загалом досвід застосування навчальних квестів сприймається як цінний метод навчання (Винославська & Кононець, 2022, с. 19).

Враховуючи позитивні висновки багатьох дослідників щодо ефективності реалізації навчальних квестів у закладах освіти, автори вбачають доцільність і перспективність застосування навчальних квестів для професійного вдосконалення психологів у таких галузях як організаційна психологія, економічна психологія, психологія бізнесу, психологія конфлікту, практична психологія, педагогічна психологія та інших.

Оскільки навчальний квест по суті є штучно створеними з навчальною метою обставинами, наближеними до реальності, ми вважаємо правомірним розглядати його як предиктор для прогнозування майбутнього результату на основі заданих обставин. Виконання студентами навчального квесту завжди спрямоване на досягнення певних результатів, що уможливлює їхнє прогнозування.

Отже, застосування навчальних квестів у підготовці практичних психологів логічно розглядати як сукупність предикторів, за допомогою яких можна передбачати розвиток тих чи інших якостей особистості, зокрема їхньої креативності.

Спосіб поведінки студента під час проходження навчального квесту зумовлений перш за все глибиною сприймання квестових завдань як заданих обставин, а також ступенем його внутрішньої мотивації на правильне розв'язання цих завдань у стислий проміжок часу (Винославська & Кононець, 2022, с. 21).

Труднощі, з якими стикається студент при проходженні навчального квесту через відсутність у нього адекватних умінь, виступають «стимулом для виявлення (ним – О. В.) активності» (Рябоконь & Чередніченко, 2021, с. 154). Тому в процесі створення навчальних квестів для психологів розробники мають чітко уявляти, які саме форми активності студентів «призводять не до відходу від проблеми, а до активного її вирішення» (там само, с. 156), програмуючи при цьому поведінкові реакції студентів при виконанні квесту, що

зумовлює внутрішні зміни і, відповідно, стимулює розвиток у них певних особистісних якостей.

На думку О.І. Кононенко, одним з предикторів розвитку тих чи інших якостей особистості студента слід вважати надситуативну (неадаптивну) активність особистості. Дослідниця розглядає надситуативну (неадаптивну) активність як «здатність людини підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, надмірні з точки зору основного завдання, долаючи зовнішні і внутрішні обмеження діяльності» (Кононенко, 2015, с. 84). Ця теорія припускає "існування мотивації, суть якої полягає в самій привабливості дій з невирішеним наперед результатом" (там само). І хоча студент розуміє, що рішення, яке він збирається прийняти, може призвести до розчарування через його помилковість, проте це не гальмує його дії, а ще сильніше стимулює до активного вирішення проблеми. Описана надситуативна активність студента означає його «підняття» над ситуацією через подолання зовнішніх і внутрішніх обмежень в реалізації себе як суб'єкта. О.І. Кононенко відмічає такі дотичні до нашого дослідження форми надситуативності як "перетворення нетворчої діяльності на творчу, непрагматична відмова від підказок, … презумпція існування рішення" (Кононенко, 2015, с. 84). Підґрунтям для подібних дій студента виступають особливості динаміки його діяльності, а також відкриття ним нових можливостей, як нового джерела активізації. Це означає, що в умовах виконання навчального квесту активність студента може перевищувати межу ситуативної необхідності.

З цього витікає, що застосування методу навчальних квестів у підготовці практичних психологів сприяє прояву ними надситуативної активності, яка створює умови для розвитку в них таких якостей, як креативність, критичне мислення, інноваційність, ініціативність, стресостійкість. Це дає нам підстави стверджувати, що виконання студентами навчальних квестів можна розглядати як психологічний предиктор щодо розвитку їхньої креативності.

Зазначимо, що внесок окремих предикторів може бути важко інтерпретувати в складних прогностичних моделях, проте відносно поширеним і часто дуже інформативним методом є порівняння прогностичної ефективності моделі, коли включено різні набори прогностичних характеристик, якими в контексті нашого дослідження можуть виступити актуальні для практичного психолога гнучкі навички. Наприклад, припустимо, що ми намагаємося зрозуміти, які чинники впливу сприяють розвитку soft skills в процесі виконання квестових завдань майбутніми психологами. При цьому необхідно враховувати існування великої кількості потенційно інформативних, але тісно взаємопов'язаних демографічних, диспозиційних, поведінкових, генетичних і нейробіологічних змінних, які можна досліджувати. Однак, порівнюючи "повну" модель, яка містить повний набір прогностичних ознак, з частковими моделя-

ми, які ітеративно пропускають усі змінні, пов'язані, скажімо, зі структурою мозку, особистістю чи особистою історією, потенційно можна отримати цінну інформацію про відносний внесок різних факторів у розвиток власне тих характеристик, на яких акцентується увага дослідника. Такий підхід слід розглядати як більш точне відображення справжніх причинно-наслідкових залежностей при аналізі впливу методу навчальних квестів на розвиток гнучких навичок студентів.

4. Обмеження та подальші дослідження

Як правило, в процесі проведення досліджень із з'ясування ефективності застосування методу навчальних квестів використовувався пояснювальний підхід до інтерпретації отриманих результатів. Науковці, які проводили такі дослідження, зазначають, що інтерпретація результатів та висновки з експериментів з квестами можуть бути важкими (UNLOCK, 2020).

Щодо методології, то в більшості досліджень ефективність застосування у навчанні методу квестів оцінювалася шляхом опитування студентів щодо того, вважають вони цей метод корисним чи ні (Lopez-Pernas et al., 2019). Інші дослідники ґрунтували свої висновки виключно на особистих спостереженнях. Тільки у дуже небагатьох дослідженнях ефективність застосування навчальних квестів аналізувалась емпірично шляхом проведення попереднього та подальшого тестування після досвіду для вимірювання розширення знань (Lopez-Pernas et al., 2019).

Крім того, оцінювання результатів багатьох досліджень обмежене відсутністю контрольних груп. Тому порівняння ефективності методу навчальних квестів із звичайними методами навчання утруднене. Було знайдено лише одне дослідження, в якому студенти були поділені на експериментальну групу, яка брала участь в освітньому EER, та іншу, яка відвідувала традиційну лекцію. Експериментальна група набрала вищі бали в пост-тесті, проте валідність може бути обмежена через дуже невеликий розмір вибірки. Проблема занадто маленької вибірки також була обмеженням, виявленим у багатьох інших дослідженнях. Крім того, в деяких дослідженнях результати опитувань чи спостережень не перевірялися на статистичну значущість що ускладнює наукову інтерпретацію результатів. Більш того, коли участь у квесті є добровільною, вибірка не є випадковою, що знову ж таки може призвести до необ'єктивних результатів (UNLOCK, 2020).

Отже, орієнтація дослідників лише на пояснення отриманих результатів призводить до дуже суб'єктивних висновків і таким чином спотворює достовірність цих висновків (Fotaris & Mastoras, 2019).

Водночас, застосування прогностичного підходу до дослідження ефективності методу навчальних квестів уможливить перевірку його

розвивальних спроможностей за допомогою моделей з різними наборами прогнозованих характеристик, що гарантуватиме високу достовірність отриманих результатів.

5. Висновки

1. Застосування прогностичного підходу для дослідження особливостей проектування розвитку в майбутніх психологів таких гнучких навичок, як креативність, критичність мислення, комунікабельність, організованість, відповідальність, вбачається вельми перспективним, оскільки уможливлює напрацювання методологічного апарату для проведення таких досліджень, який, у свою чергу, має бути покладений в основу новітніх методичних підходів до навчання студентів.

2. Імплементація методу навчальних квестів у підготовку практичних психологів сприяє прояву ними в процесі їх проходження надситуативної активності, яка створює умови для формування в них гнучких навичок, зокрема креативності та критичного мислення, тобто проходження студентами навчальних квестів можна розглядати як предиктори для прогнозування їх розвитку.

3. Існує потреба в подальших дослідженнях в галузі ефективності застосування методу навчальних квестів. Зокрема, застосування прогностичного підходу до дослідження ефективності методу навчальних квестів дозволить перевірити його розвивальні спроможності за допомогою моделей з різними наборами прогнозованих характеристик.

Перспективи подальших досліджень автори вбачають у застосуванні прогностичного підходу для дослідження особливостей проектування розвитку в майбутніх практичних психологів не тільки гнучких, але й професійних навичок в процесі виконання ними квестових завдань, а також у відповіді на питання, чи можна адекватно моделювати простір навчального квесту, враховуючи лише головні ефекти предикторів.

Список використаних джерел:

1. Винославська, О., & Кононець, М. Перспективи застосування освітніх квест-кімнат для підготовки психологів до надання допомоги у кризових ситуаціях. Організаційна психологія. Економічна психологія, №2(26), 2022, с. 16-23. URL: https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.2
2. Дворник, М. (2023). Предиктори успішності електронного підтримання психологічного добробуту особистості в кризовий період. Проблеми політичної психології, 14(28), 93-105. https://doi.org/10.33120/popp-Vol14-Year2023-141

3. Длугунович Н. А. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. Вісник Хмельницького Національного Університету, №6(219), 239–242. http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/tech/2014_6/47.pdf
4. Ігнатович О., Поліщук С. (2020). Психологічні предиктори інноваційності педагогічних працівників. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 11(56), 67–75. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).06 [In English]
5. Квести: ГО «Освітній ресурсний центр». (2022). https://orc.org.ua/quests
6. Кононенко О.І. (2015). Психологічні предиктори перфекціоністських установок особистості. Pedagogy and Psychology. Science and Education a New Dimension, III(31), Issue: 61. P. 83–85. URL: https://www.academia.edu/22313940
7. Кулішов В. С. (2018). Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України. 86 с.
8. Рябоконь В. В., Чередниченко Т. В. (2021). Кризова ситуація як джерело розвитку особистості. Вісник Національного університету оборони України, 1(59), 151–157. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-59-1-151-157
9. Сокол І.М. (2018). Впровадження квест-технологій в освітній процес: програма підвищення кваліфікації. Сертифікат про акредитацію: Серія УД № 14007743 Виданий за рішенням Акредитаційної комісії від 27.12.2018 р. Протокол № 133. Наказ МОН України № 13 від 08.01.2019.
10. Cruz M. (2019). Escaping from the traditional classroom – The 'Escape Room Methodology' in the Foreign Languages Classroom. Babylonia – Rivista Svizzera Per L'insegnamento Delle Lingue (3), 26–29.
11. Fotaris P., Mastoras T. (2019). Escape Rooms for Learning: A Systematic review. In ECGBL 2019 European Conference on Game Based Learning. Denmark: Academic Conferences and publishing limited. doi.org/10.34190/GBL.19.179
12. Kuprieieva, O., Traverse, T., Serdiuk, L., Chykhantsova, O., & Shamych, O. (2020). Fundamental Assumtions As Predictors of Psychological Hardiness of Students with Disabilities. Social Welfare: Interdisciplinary Approach. Vol. 2 No 10 pp. 96-105. http://socialwelfare.eu/index.php/sw/issue/view/32/showToc
13. Lopez-Pernas S., Gordillo A., Barra E., Quemada J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in a Higher Education Setting. IEEE Access, 7, 31723–31737. doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976
14. UNLOCK. (2020). Creativity through game-based learning at higher education. WWW.UN-LOCK.EU

15. Yarkoni, T., & Westfall, J. (2017). Choosing Prediction Over Explanation in Psychology: Lessons From Machine Learning. Perspectives on Psychological Science, 12(6), 1100–1122. https://doi.org/10.1177/1745691617693393

Transliteration of References:

1. Vynoslavska, O., & Kononets, M. (2022). Perspektyvy zastosuvannya osvitnykh kvest-kimnat dlya pidhotovky psykholohiv do nadannya dopomohy u kryzovykh sytuatsiyakh [Prospects for the use of educational escape room in training psychologists to provide help in crisis situations]. Organizational psychology. Economic psychology, №2(26), 16–23. https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.2 [In Ukrainian]
2. Dvornyk, M. (2023). Predyktory uspishnosti elektronnoho pidtrymannya psykholohichnoho dobrobutu osobystosti v kryzovyy period [Predictors of the success of electronic maintenance of the psychological well-being of an individual in a crisis period]. Problemy politychnoyi psykholohiyi, 14(28), 93–105. https://doi.org/10.33120/popp-Vol14-Year2023-141
3. Dlugunovych N. A. (2014). Soft skills yak neobkhidna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv [Soft Skills Training as a Necessary Component of IT Professionals]. Herald of Khmelnytskyi national university, Issue 6(219), 239–242. http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/tech/2014_6/47.pdf [In Ukrainian]
4. Ihnatovych, O. & Svitlana Polishchuk, S. (2020).Psychological Predictors of Innovativeness of Teaching Staff. Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences. Issue 11 (55), 67–75. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).06
5. Kvesty: GO «Osvitnii resursnyi tsentr». (2022). [Quests: PA Education Resource Center]. https://orc.org.ua/quests [In Ukrainian]
6. Kononenko, O. I. (2015). Psykholohichni predyktory perfektsionist·s'kykh ustanovok osobystosti [Psychological predictors perfectionist settings of personality]. Pedagogy and Psychology. Science and Education a New Dimension. III(31), Issue: 61, 83–85. https://www.academia.edu/22313940 [In Ukrainian]
7. Kulishov, V. S. (2018). Zastosuvannya kvest-tekhnolohiyi u profesiyno-teoretychniy pidhotovtsi uchniv zakladiv profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Application of quest technology in the professional and theoretical training of students of professional (vocational) education institutions: educational and methodological manual]. BINPO UMO NAPN of Ukraine. 86 p. [In Ukrainian]
8. Ryabokon V. V., & Cherednychenko T. V. (2021). Kryzova sytuatsiya yak dzherelo rozvytku osobystosti [Crisis situation as a source of personality development]. Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny, 1(59),

151–157. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-59-1-151-157 [In Ukrainian]
9. Sokol I. M. (2018). Vprovadzhennya kvest-tekhnolohiy v osvitniy protses: prohrama pidvyshchennya kvalifikatsiyi [Implementation of quest technologies in the educational process: a refresher course]. Sertyfikat pro akredytatsiyu: Seriya UD # 14007743. Vydanyy za rishennyam Akredytatsiynoyi komisiyi vid 27.12.2018 p. Protokol # 133. Nakaz MON Ukrainy # 13 vid 08.01.2019. https://old.lpnu.ua/opportunities/2018/kurs-vprovadzhennya-kvest-tehnologiy-v-osvitniy-proces [In Ukrainian]
10. Cruz M. (2019). Escaping from the traditional classroom – The 'Escape Room Methodology' in the Foreign Languages Classroom. Babylonia – Rivista Svizzera Per L'insegnamento Delle Lingue (3), 26–29.
11. Fotaris P., Mastoras T. (2019). Escape Rooms for Learning: A Systematic review. In ECGBL 2019 European Conference on Game Based Learning. Denmark: Academic Conferences and publishing limited. doi. org/10.34190/GBL.19.179
12. Kuprieieva, O., Traverse, T., Serdiuk, L., Chykhantsova, O., & Shamych, O. (2020). Fundamental Assumtions As Predictors of Psychological Hardiness of Students with Disabilities. Social Welfare: Interdisciplinary Approach. Vol. 2 No 10 pp. 96–105. http://socialwelfare.eu/index.php/sw/issue/view/32/showToc
13. Lopez-Pernas S., Gordillo A., Barra E., Quemada J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in a Higher Education Setting. IEEE Access, 7, 31723–31737. doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976
14. UNLOCK. (2020). Creativity through game-based learning at higher education. WWW.UN-LOCK.EU
15. Yarkoni, T., & Westfall, J. (2017). Choosing Prediction Over Explanation in Psychology: Lessons From Machine Learning. Perspectives on Psychological Science, 12(6), 1100–1122. https://doi.org/10.1177/1745691617693393

VYNOSLAVSKA O.V.
Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Kyiv, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0311-376X
E-mail: olenavynoslavska@gmail.com

KONONETS M.O.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Kyiv, Ukraine.
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9303-707X
E-mail: kononets.maria@gmail.com

EDUCATIONAL QUESTS AS PREDICTORS OF CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.11

ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри тюркології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна
КРИВША О. Ю.
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

ВЕБ-КВЕСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

HREBIN-KRUSHELNYTSKA N.Yu., KRYVSHA O.Yu. **WebQuest as a tool for resource-based learning in Turkish language lessons in modern school.** *The article defines the concept of resource-based learning as a set of forms, methods, and teaching tools aimed at a holistic approach to organizing the educational process. The notion of WebQuest is considered as an effective technology in the context of resource-based learning, outlining its key structural components.*

Methods of working with WebQuests in Turkish language lessons in modern schools are proposed, and the advantages of this technology in developing students' key competencies are analyzed, particularly in fostering critical thinking, research skills, and independent learning.

Special attention is given to the role of WebQuests in creating an interactive educational environment and enhancing students' cognitive activity. The distinctive features of WebQuests that differentiate them from project-based and distance learning methods are identified. The structure of the step-by-step implementation of this technology in the process of foreign language learning is outlined. Examples of using online platforms for designing and conducting lessons in the WebQuest format within the context of studying specific topics in the Turkish language are provided.

Keywords: *WebQuest, resource-based learning, Turkish language, digital technologies, interactive learning.*

 © ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю.,
КРИВША О.Ю., 2024

ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю., КРИВША О.Ю. **Веб-квест як інструмент ресурсно-орієнтованого навчання на уроках турецької мови у сучасній школі.** *У статті визначено поняття ресурсно-орієнтованого навчання як комплексу форм, методів та засобів навчання, спрямованих на цілісний підхід до організації освітнього процесу. Розглянуто поняття веб-квесту як ефективну технологію в контексті ресурсно-орієнтованого навчання, його основні структурні компоненти.*

Запропоновано методи роботи з веб-квестами на уроках турецької мови в сучасній школі, проаналізовано переваги цієї технології у формуванні ключових компетентностей учнів, зокрема розвиток критичного мислення, дослідницьких навичок та самостійності у навчанні.

Особливу увагу приділено ролі веб-квестів у створенні інтерактивного освітнього середовища та активізації пізнавальної діяльності школярів. Визначено особливі риси веб-квестів, що вирізняють їх від методу проєктів та дистанційного навчання.

Окреслено структуру поетапного застосування цієї технології у процесі навчання іноземної мови. Запропоновано приклади використання онлайн-платформ для створення і проведення уроків у форматі веб-квестів у контексті вивчення учнями окремих навчальних тем з турецької мови.

Ключові слова: *веб-квест, ресурсно-орієнтоване навчання, турецька мова, цифрові технології, інтерактивне навчання.*

1. Постановка проблеми

Сучасний освітній простір зорієнтований на урізноманітнення процесу навчання методами, формами та засобами навчання, що сприятимуть розвитку когнітивних, комунікативних та соціокультурних компетентностей учнів. У такому контексті особливого значення набуває підхід ресурсно-орієнтованого навчання (РОН), який передбачає активне використання доступних освітніх ресурсів, зокрема цифрових технологій, для оптимізації навчального процесу. Одним з актуальних для роботи з навчальним матеріалом інструментів у межах використання методологічного підходу РОН вважаємо веб-квести – інтерактивні завдання, що базуються на використанні інтернет-ресурсів і сприяють формуванню самостійних навичок пошуку, аналізу та інтерпретації інформації.

Незважаючи на очевидні переваги веб-квестів у навчальному процесі, їх використання у викладанні турецької мови у школі залишається недостатньо дослідженим. З одного боку, застосування веб-квестів дає інтегрувати автен-

тичні джерела, мультимедійні матеріали та інтерактивні платформи у навчальний процес. З іншого боку, педагогічні аспекти ефективного впровадження цієї методики потребують наукового обґрунтування. Важливо визначити, які саме механізми веб-квестів найбільш ефективні для розвитку мовленнєвих навичок учнів, а також які педагогічні умови є ключовими для успішного використання веб-квестів у межах РОН.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження інтерактивних методик у сучасний освітній процес. В умовах швидкого зростання обсягів інформації традиційні методи навчання стають менш ефективними, тоді як веб-квест і ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) сприяють розвитку самостійного пошуку, критичного мислення та дослідницьких компетентностей. Зокрема, веб-квест як технологія навчання не лише забезпечує доступ до інформації, а й стимулює активну взаємодію студентів із навчальним матеріалом. Ресурсно-орієнтоване навчання, зі свого боку, дає змогу гнучко використовувати різні джерела знань, формуючи індивідуальні освітні траєкторії. Поєднання цих методів робить навчальний процес більш ефективним і мотивуючим, що зумовлює актуальність їхнього застосування у сучасній освіті.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) є актуальним напрямом педагогічних досліджень, що спрямований на активне використання різних інформаційних і матеріальних ресурсів в освітньому процесі. Вітчизняні дослідники, зокрема О. Солошенко [7], М. Гриньова, Н. Кононец [2] та інші, розглядають РОН у контексті викладання гуманітарних дисциплін, професійної освіти, самостійного навчання та формування дослідницької компетентності. Зарубіжні науковці Х. Віджая [16], М. Ганнафін, Дж. Гілл [13] досліджують потенціал РОН у цифровому навчанні, інтеграції ресурсів у навчальні матеріали та розвиток інформаційної грамотності. Загалом ця методика довела свою ефективність у різних освітніх сферах, сприяючи персоналізації навчання, розвитку критичного мислення та інтерактивного засвоєння знань.

Концепція веб-квесту була вперше представлена у середині 1990-х рр. професорами Університету Сан-Дієго Б. Доджем і Т. Марчем [11; 15]. Вони визначили веб-квест як довідково-орієнтовану дослідницьку діяльність, у процесі якої учні здійснюють пошук, аналіз та обробку інформації, використовуючи інтернет-ресурси та інші цифрові інструменти. Саме ці науковці заклали основи для подальшого розвитку технології веб-квесту як інноваційного методу навчання.

Питання використання веб-квестів у навчальному процесі є предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, дослідниця Н. Кононец [4] розглядає веб-квест як технологію навчання, що поєднує методи і засоби активного

засвоєння знань. Подібний підхід демонструє і Т. Груба [3], яка визначає веб-квест як інноваційну форму роботи з навчальним матеріалом, що сприяє розвитку дослідницьких навичок учнів. Науковці Г. Корицька та І. Подлєсна [5] акцентують увагу на тому, що веб-квест є ефективною технологією навчання, яка дозволяє структурувати інформацію та застосовувати її у навчальному процесі. Вчені М. Шматко та О. Шкуренко [9] також підкреслюють дидактичний потенціал веб-квестів, зосереджуючись на їх ролі в активізації пізнавальної діяльності учнів. Автори дослідницьких робіт Н. Борисенко [1] та О. Синявська [6] аналізують веб-квест як освітню технологію, здатну забезпечити гнучкість навчального процесу та підвищити його ефективність. Окремий аспект використання веб-квестів досліджує В. Халітоглу [12], який визначає цю технологію як інтерактивну навчальну діяльність, що поєднує різні джерела інформації, зокрема інтернет-ресурси та відеоконференції.

Метою дослідження є наукове обґрунтування та визначення педагогічної ефективності використання веб-квестів як інструменту ресурсно-орієнтованого навчання на уроках турецької мови у середній школі. Дослідження спрямоване на аналіз теоретичних засад застосування веб-квестів у навчальному процесі, оцінку їхнього впливу на формування мовних компетентностей учнів та розробку практичних рекомендацій щодо їхнього впровадження в навчальний процес.

3. Виклад основного матеріалу

У сучасну епоху діджиталізації та цифровізації суспільства сфера освіти переживає суттєві трансформації, що зумовлені зміною способів сприйняття інформації та комунікації. Освітні заклади стикаються з необхідністю адаптації навчального процесу до нових реалій, адже сучасного учня оточує велика кількість відволікаючих факторів – соціальні мережі, відеоконтент, ігри та інші цифрові розваги. Відповідно, завдання сучасної української школи полягає в тому, щоб не лише конкурувати із цими факторами, а й інтегрувати інформаційно-комунікативні технології в навчальний процес, роблячи його більш привабливим, інтерактивним і ефективним. На нашу думку, у досягненні цієї мети важливу роль відіграє використання веб-квестів як одного з ключових інструментів ресурсно-орієнтованого навчання (РОН).

Як визначає Н. Кононец, ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) – це комплекс форм, методів та засобів навчання, спрямованих на цілісний підхід до організації освітнього процесу. Воно не лише забезпечує засвоєння знань і набуття навичок, а й розглядається як динамічний процес формування у тих, хто навчається, здібностей самостійно й активно працювати в межах інформаційного середовища. Це досягається через пошук, дослідження, практичне застосування інформаційних ресурсів та використання інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Відмінною рисою цього підходу є відхід від традиційної моделі «вчитель – носій знань», що передбачає переважно монологічне викладання матеріалу. Натомість у межах РОН значна частина навчальної взаємодії відбувається за допомогою мультимедійних, цифрових та інших навчальних ресурсів, які допомагають учням самостійно конструювати власні знання та набувати компетентності [10, с. 7].

Основною метою ресурсно-орієнтованого навчання є не лише передача знань, а й формування в учнів здатності самостійно працювати з інформацією, аналізувати її, адаптувати до власних потреб і практично застосовувати. Завдяки цьому навчальний процес стає більш гнучким, а учні отримують можливість взаємодіяти з матеріалами у власному темпі.

Важливо зазначити, що ресурсно-орієнтоване навчання не є тотожним дистанційній освіті, хоча широко використовує технологічні інструменти. Воно сприяє трансформації освітніх систем, даючи змогу залучати більшу кількість учнів до якісного навчання та підвищуючи ефективність засвоєння матеріалу. Водночас успішність цього підходу значною мірою залежить від якості розроблених ресурсів: їхньої наукової обґрунтованості, методичної продуманості та адаптованості до потреб учнів [10].

Останнім часом спостерігається тенденція до використання інноваційних методів та технологій навчання у процесі навчання іноземних мов. Розглядаючи проблему недостатнього використання новітніх технологій у контексті викладання у сучасній школі турецької мови, можемо стверджувати, що однією із дієвих технологій є технологія веб-квестів.

Отже, технологія веб-квесту (від англ. web – павутина, quest – пригода, пошук) є навчальною моделлю, яка зосереджена на дослідницькій діяльності, що здійснюється за допомогою доступних інтернет-ресурсів. Веб-квести спонукають учнів до активної взаємодії, що може включати спільну роботу, обговорення та навіть відеоконференції для презентації знайденої інформації [11; 15].

Дослідниці Г. Корицька та І. Подлєсна розглядають веб-квест як сучасну педагогічну технологію у контексті викладання мовного матеріалу, відповідно, це технологія, яка забезпечує продуктивну пошукову діяльність в електронному освітньому середовищі із використанням певних застосунків мережі «Інтернет», що здійснюється за одним або декількома заздалегідь підготовленими автором (авторами) мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети [5, с. 4].

Як зазначає Т. Марч, веб-квест забезпечує структурований підхід до навчання, пропонуючи учням реальні завдання, які сприяють розвитку їхніх дослідницьких навичок. Завдяки продуманій організації веб-квести стимулюють учнів до встановлення зв'язків між різними темами, сприяють глибшому

засвоєнню матеріалу і допомагають розвивати їхні когнітивні навички. Як наслідок, учні отримують можливість не лише навчатися, а й вибудовувати у такий спосіб свій навчальний досвід. Застосування веб-квестів у навчальному процесі сприяє розвитку не лише інформаційно-комунікаційних навичок, а й вміння до самонавчання та самоорганізації, формування навичок роботи в команді, здатність аналізувати проблемні ситуації, пропонувати різні варіанти їх розв'язання та аргументувати власний вибір. Крім того, веб-квести стимулюють творчий потенціал учнів, розвивають їхню здатність до публічних виступів, покращують загальнонавчальні та професійні навички, а також сприяють поглибленню знань з навчальних дисциплін [4; 15].

Науковці наголошують на важливості дотримання чіткої структури під час планування роботи за технологією веб-квесту. Зокрема, Б. Додж пропонує вчителям на етапі підготовки веб-квесту сформулювати такі його елементи:

Вступ, що містить короткий опис теми та необхідну додаткову інформацію для подальшої роботи. Він спрямований на продукування мотивації та залучення учнів до виконання завдання.

Завдання, яке має бути чітко сформульованим, цікавим та таким, що передбачає можливість його виконання в межах веб-квесту.

Ресурси, необхідні для виконання завдання. Вони можуть включати вебдокументи, доступ до пошукових баз даних, а також друковані матеріали, доступні в навчальному закладі. Важливо, що всі необхідні джерела зазначаються в межах веб-квесту, що забезпечує цілеспрямований пошук інформації та мінімізує хаотичне використання інтернет-ресурсів.

Опис процесу виконання завдання, який містить чіткі кроки, що дають змогу учням систематизовано працювати над навчальним матеріалом.

Методи організації отриманої інформації, які можуть включати питання-навігатори, побудову схем, концептуальних карт або діаграм причинно-наслідкових зв'язків. Це сприяє логічному осмисленню та глибшому засвоєнню учнями матеріалу.

Оцінювання діяльності учнів – передбачає опис критеріїв оцінювання виконаної учнями роботи з наступним наданням їм рекомендацій щодо самовдосконалення.

Висновки, що узагальнюють виконану роботу, наголошують на основних отриманих знаннях та стимулюють учнів до подальших досліджень у відповідній галузі [11].

Оцінювання веб-квестів здійснюється за допомогою спеціальної схеми, розробленої Т. Марчем, яка враховує кілька ключових аспектів. Зокрема, оцінюється, наскільки цікавою є вступна частина, чи чітко сформульоване завдання, чи створено необхідну базу знань для всіх учасників. Важливими критеріями є реалістичність розподілу ролей, ефективність використання

вебресурсів, залучення учнів до критичного мислення та застосування отриманих знань у реальному житті. Також аналізується, чи передбачено механізм зворотного зв'язку та чи забезпечує висновок логічне підсумування роботи, допомагаючи учням усвідомити отримані знання [14].

Науковець Н. Сорокіна зауважує, що веб-квест, хоча й має багато спільного з проєктною технологією, все ж відрізняється від неї за низкою параметрів. Його особливості визначають структуру та спосіб організації навчального процесу. Зазначається, що веб-квест передбачає використання наперед визначених ресурсів, які містять необхідну для виконання завдань інформацію. Вони можуть бути представлені в різних форматах, включаючи електронні та друковані матеріали, посилання на вебсайти тощо. Також важливою характеристикою є чітка послідовність дій, яку мають виконати учасники для досягнення поставленої мети. Однією з ключових складових веб-квесту є перелік компетентностей, які формуються у процесі роботи. Важливим аспектом, як вважає авторка, є й наявність ігрових елементів, які впливають на взаємодію між учасниками, оскільки кожен виконує певну роль у межах групової роботи [8].

Для ефективного використання веб-квестів у навчанні турецької мови важливо враховувати кілька методичних аспектів. Передусім як учні, так і вчителі повинні володіти необхідними цифровими навичками для роботи з онлайн-ресурсами. У разі потреби варто передбачити навчальну підтримку щодо використання інформаційних технологій. Також необхідно забезпечити рівні можливості доступу до інтернет-ресурсів для всіх учнів. Під час розробки завдань важливо використовувати візуальні та інтерактивні елементи, що підвищують зацікавленість учнів і сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Важливо також враховувати, що веб-квест має включати чітко структуровані завдання та забезпечувати можливість зворотного зв'язку, щоб учні могли ставити запитання та отримувати підтримку в процесі навчання. Крім того, варто використовувати надійні та перевірені джерела, такі як офіційні мовні інституції, для підбору навчального матеріалу. Планування змісту квесту має відповідати навчальним цілям і враховувати індивідуальні особливості учнів [9].

Безумовно, важливо створювати цікаві завдання для учнів, аби зберігати на рівні їхню мотивацію і зацікавленість навчанням. Б. Додж пропонує саме такі різновиди завдань для веб-квестів: переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел у новому форматі (створення презентації, плаката, розповіді); планування та проєктування – розробка плану або проєкту на основі заданих умов; самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості; компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел (віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури); творче завдання (творча робота у певному жанрі) – створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика; аналітична задача – пошук та систематизація інформації; детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів;

обґрунтування певної точки зору; журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів); переконання – схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб; наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел; консенсус – вироблення рішення щодо гострої проблеми тощо [7, с. 129].

Для того, аби створити базу завдань для веб-квесту з метою урізноманітнення форм роботи з мовним матеріалом на заняттях із турецької мови, пропонуємо розглядати такі платформи та сайти:

- Blogger – платформа для створення вебсайтів і блогів без потреби в спеціальних технічних знаннях. Використовується для розміщення завдань, ресурсів і матеріалів веб-квесту.
- Thinglink – сервіс для створення інтерактивного контенту, що дає змогу об'єднувати посилання, таблиці, зображення, відео та текстові матеріали в одному ресурсі. Ідеально підходить для створення візуально насичених ігрових завдань або віртуальних екскурсій.
- Genial.ly – багатофункціональний інструмент для створення інтерактивних презентацій, інфографіки, вікторин, стрічок часу та віртуальних навчальних посібників, що може значно урізноманітнити формат веб-квестів.
- Jimdo – ще один зручний сервіс для швидкого створення веб-квестів та навчальних платформ із можливістю персоналізації дизайну.
- Всеосвіта – українська платформа, яка пропонує готові шаблони для створення навчальних квестів та інших інтерактивних завдань.
- Joomla – безкоштовна платформа для створення вебсайтів та інтерактивних освітніх платформ.
- Wix – конструктор сайтів із простим у використанні інтерфейсом. Дає змогу створювати веб-квести без знання програмування, додаючи інтерактивні елементи, мультимедійні матеріали та форми зворотного зв'язку [4; 7].
- Canva – популярний графічний редактор, який можна використовувати для створення інтерактивних карт, інфографіки, постерів і навчальних матеріалів, що слугують основою для веб-квесту.
- LearningApps – онлайн-ресурс, що дає змогу створювати інтерактивні вправи, тести, головоломки та ігрові завдання, які можна інтегрувати у веб-квести для підвищення їхньої динамічності та залученості учнів у навчальний процес.
- Wordwall – сервіс для створення інтерактивних завдань, зокрема тестів, ігор, анаграм, карт відповідностей та інших форматів, які можна використовувати у веб-квестах для перевірки знань учнів.

- Piktochart – інструмент для створення інфографіки, презентацій та постерів тощо, що може стати корисним для візуалізації завдань у веб-квестах тощо.

Пропонуємо розглянути декілька варіантів веб-квестів за окремими темами навчального плану з турецької мови для учнів старших класів.

Зокрема, для засвоєння теми з турецької мови «Мода і одяг» можемо запропонувати учням створити тематичний сайт на платформі Jimdo, присвяченій конкретній епосі турецької моди. У ньому вони представляють історію стилю, типові матеріали, приклади одягу та аксесуарів, а також роль моди у суспільстві відповідної доби (Османська імперія, період Танзимату, період Турецької Республіки тощо) із виокремленням чоловічого та жіночого одягу та аксесуарів. Мета такого завдання – ознайомити учнів із розвитком моди в Туреччині у різні історичні періоди та формувати вміння аналізувати культурні зміни крізь призму моди. Виділяємо такі етапи проведення тематичного веб-квесту:

Вступний етап – ознайомлення учнів з темою веб-квесту та платформою Jimdo. Спочатку вчитель демонструє можливості платформи, потім розподіляє учнів на невеликі групи та озвучує завдання: дослідити моду певної епохи в історії Туреччини, її особливості та продемонструвати елементи одягу та аксесуари, притаманні певній епосі.

Дослідницький етап – учні у межах групи досліджують питання, використовуючи доступні їм інтернет-ресурси.

Практичний етап – створення учнями вебсайту, наповнення його знайденими текстами, зображеннями, відеоматеріалами тощо, створення інтерактивних елементів сайту.

Презентаційний етап – захист проєкту перед класом турецькою мовою.

Завдання зі створення сайту про моду можна реалізувати також за допомогою таких платформ, як Canva, Blogger, Joomla, Wix.

Також цікавим, на нашу думку, може бути проведення індивідуального веб-квесту для опрацювання теми «Моя улюблена книга / фільм». Ідея полягає в тому, аби учні створили власний блог на платформі Blogger, у якому публікують рецензію та цікаву інформацію про свою улюблену книгу або фільм. Мета такого веб-квесту – навчити учнів аналізувати літературні та кінематографічні твори, сформувати навички написання оглядів та рецензій. Відповідно, проведення такого веб-квесту здійснюється за такими етапами:

Вступний етап – вчитель проводить з учнями обговорення структури якісної рецензії на окремому прикладі.

Аналітичний етап – учні обирають книгу або фільм, пишуть турецькою мовою рецензію за наданими вчителем рекомендаціями. Вони описують сюжет, головних героїв, основні ідеї кінематографічного чи літературного

твору та власні враження. Учні можуть також знайти інформацію про процес створення фільму / написання книги та додаткову інформацію про творця чи автора.

Практичний етап – створення учнями блогу на платформі Blogger, додавання окремих інтерактивних елементів.

Етап обговорення – взаємне коментування блогів однокласниками.

Як додаткові завдання в межах такого веб-квесту можна запропонувати учням створити постер або обкладинку для обраних книги / фільму, чи змонтувати коротке відео або презентацію. Допоміжними для реалізації таких форм роботи можуть стати додатки Canva або Genially.

Наступним за темою «Ким я бачу себе через 10–15–20 років» пропонується такий веб-квест: учні створюють інтерактивну дошку у додатку Canva, де візуалізують своє майбутнє – професію, спосіб життя, досягнення тощо. Мета такої індивідуальної активності – залучити учнів до самопізнання, самоаналізу. Веб-квест реалізується за відповідними етапами:

Вступний етап – дискусія про кар'єрні можливості та самореалізацію, плани на майбутнє. Вчитель оголошує завдання веб-квесту та знайомить учнів з онлайн-платформою.

Дослідницький етап – аналіз доступної інформації про професії, які цікавлять учнів, процес саморефлексії учнів.

Креативний етап – учні створюють інтерактивну дошку з назвою «Ким я є у майбутньому» у Canva з власними цілями, фото, цитатами тощо.

Презентаційний етап – демонстрація робіт та їх обговорення.

Додатково учні можуть також написати «Лист у майбутнє» та прикріпити його до інтерактивної дошки. У пригоді також можуть стати такі платформи, як Thinglink або Piktochart.

Запропоновані веб-квести є ефективними інструментами для розвитку критичного мислення, творчих навичок і самостійності учнів. Їх реалізація дає змогу урізноманітнити навчальний процес і мотивувати школярів до активного засвоєння навчального матеріалу.

4. Висновки

У сучасних умовах розвитку освіти важливим завданням є пошук ефективних методів навчання, які б відповідали викликам інформаційного суспільства. Одним із таких інструментів є технологія веб-квестів, що поєднує у собі принципи ресурсно-орієнтованого навчання та інтерактивного підходу до засвоєння знань. Ресурсно-орієнтоване навчання сприяє активному залученню учнів, розвитку критичного мислення та самостійності, забезпечуючи гнучкість і інтерактивність освітнього процесу. Веб-квести також є ефективним засобом його

реалізації, оскільки стимулюють дослідницьке навчання, підвищують мотивацію та розвивають когнітивні й комунікативні навички. Їх використання у навчанні турецької мови урізноманітнює форми роботи на уроці та формує в учнів практичні компетентності. Дотримання методичних принципів, таких як чітка структура, якісні інтернет-ресурси та зворотний зв'язок, забезпечує ефективність веб-квестів у контексті їхнього використання на уроках турецької мови.

Список використаних джерел:

1. Борисенко Н. А. Веб-квест як сучасна освітня технологія на уроках технологій. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки. Глухів, 2024. Т. 1, № 54. С. 186–192.
2. Гриньова М. В., Кононец Н. В., Дяченко-Богун М. М., Рибалко Л. М. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. Інформаційні технології і засоби навчання. Київ, 2019. Т. 72, № 4. С. 182–193.
3. Груба Т. Л., Ніколайчук Ю. М. Особливості використання веб-квестів на уроках української мови в старших класах в умовах дистанційного навчання. Грааль науки. Вінниця, 2023. № 30. С. 78–82.
4. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76–80.
5. Корицька Г., Подлєсна І. Реалізація проблемно-пошукової дослідницької діяльності учнів засобами веб-квест технології. Українська мова і література в школах України. 2016. № 11 (163). С. 3–7.
6. Синявська О. Є. Технологія веб-квесту в освітньому процесі: базові положення. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». Вінниця, 2023. № 30. С. 293–297.
7. Солошенко О. М. Використання методики ресурсно-орієнтованого навчання при викладанні дисциплін гуманітарного циклу: теоретичний аспект. Методологія освіти. Новий Колегіум. Харків, ХНУБА, 2018. № 3 (93). С. 62–67.
8. Сорокіна Н. Методи і технології навчання іноземних мов у ЗВО. Методика навчання іноземних мов у закладах вищої освіти: монографія. Київ, 2021. С. 13–31.
9. Шматко М. В., Шкуренко О. В. Впровадження технології веб-квесту з інформатики в позашкільному навчанні молодших школярів. Молодий вчений. Київ, 2023. № 10 (122). С. 128–134.
10. Butcher N. A Basic guide to open educational resources (OER). 2015. 133 p.
11. Dodge B. Some thoughts about WebQuests [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/WebQuests.pdf [дата звернення: 26.02.2025].

12. Halitoğlu V. Use of the Web Adventure Method in Teaching Turkish as a Foreign Language (Example of A2 Level). International Journal of Progressive Education. 2021. Vol. 17, No. 6. P. 270–288.
13. Hill J. R., Hannafin M. J. Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning. ETR&D. 2001. Vol. 49, No. 3. P. 37–52.
14. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://tommarch.com/strategies/webquests/assessing-best-webquests [дата звернення: 26.02.2025].
15. March T. The learning power of webquests [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.ascd.org/el/articles/the-learning-power-of-webquests [дата звернення: 26.02.2025].
16. Wijaya H. Resource-based Learning: A Paradigm Shift in Materials Design. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). 2019. Vol. 330. P. 119–125.

Transliteration of References:

1. Borysenko, N. A. (2024). Vebkvest yak suchasna osvitnia tekhnolohiia na urokakh tekhnolohii. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky. Hlukhiv, 1 (54), 186–192.
2. Gryniova, M. V., Kononets, N. V., Dyachenko-Bohun, M. M., & Rybalko, L. M. (2019). Resursno-oriientovane navchannia studentiv v umovakh zdoroviazberezhuvalnoho osvitnoho seredovyshcha. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 72 (4), 182–193.
3. Hruba, T. L., & Nikolaichuk, Y. M. (2023). Osoblyvosti vykorystannia vebkvestiv na urokakh ukrainskoi movy v starshykh klasakh v umovakh dystantsiinoho navchannia. Hraal nauky. Vinnytsia, 30, 78–82.
4. Kononets, N. V. (2012). Pedahohichni innovatsii vyshchoi shkoly: resursno-oriientovane navchannia. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats. Poltava, 54, 76–80.
5. Korytska, H., & Podlyesna, I. (2016). Realizatsiia problemno-poshukovoi doslidnytskoi diialnosti uchniv zasobamy veb-kvest tekhnolohii. Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy, 11 (163), 3–7.
6. Syniavska, O. Y. (2023). Tekhnolohiia veb-kvestu v osvitnomu protsesi: bazovi polozhennia. Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky». Vinnytsia, 30, 293–297.
7. Soloshenko, O. M. (2018). Vykorystannia metodyky resursno-oriientovanoho navchannia pry vykladanni dystsyplin humanitarnoho tsyklu: teoretychnyi aspekt. Metodolohiia osvity. Novyi Kolehium, 3 (93), 62–67.

8. Sorokina, N. (2021). Metody i tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u ZVO. Metodyka navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: monohrafiia, 13–31.
9. Shmatko, M. V., & Shkurenko, O. V. (2023). Vprovadzhennia tekhnolohii veb-kvestu z informatyky v pozashkilnomu navchanni molodshykh shkoliariv. Molodyi vchenyi. Kyiv, 10(122), 128–134.
10. Butcher, N. (2015). A basic guide to open educational resources (OER), 133.
11. Dodge, B. (2005). Some thoughts about WebQuests. Available at: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/WebQuests.pdf [accessed February 26, 2025].
12. Halitoğlu, V. (2021). Use of the Web Adventure Method in Teaching Turkish as a Foreign Language (Example of A2 Level). International Journal of Progressive Education, 17 (6), 270–288.
13. Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. ETR&D, 49(3), 37–52.
14. March, T. Criteria for assessing best WebQuests. Available at: https://tommarch.com/strategies/webquests/assessing-best-webquests / [accessed February 26, 2025].
15. March, T. The learning power of WebQuests. Available at: https://www.ascd.org/el/articles/the-learning-power-of-webquests [accessed February 26, 2025].
16. Wijaya, H. (2018). Resource-based learning: A paradigm shift in materials design. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR, 330), 119–125.

HREBIN-KRUSHELNYTSKA N. Yu.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Turkology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3478-6975
nadiia.hk05@gmail.com

KRYVSHA O. Y.
4th-year student at the Educational and Research Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0009-0003-7026-3076
kseniakryvsha@gmail.com

WEB-QUEST AS A TOOL FOR RESOURCE-BASED LEARNING IN TURKISH LANGUAGE LESSONS IN MODERN SCHOOL

(cc) BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.12

САБАТ Н.В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки та
соціальної роботи,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
САБАТ Н.І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки та
соціальної роботи,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

SABAT N.V., SABAT N.I. **Project-based learning technology as a condition of effective professional training for future specialists in the social sphere.** *The article examines the features of the application of project technology in the process of professional training for future specialists in the social sphere. Theoretical approaches to the disclosure of such terms as «project», «project technology» were analyzed in this article. The essence, goals and objectives of project technology, conditions of organizing work on the project, requirements for the application of the project method and the project itself were characterized. The main design stages were outlined.*

Using the example of the analysis of projects which were prepared by graduates of the «Social Work» specialty («Know your rights, child» and «Winged. Called to be the second wing»), the effectiveness of the application of project technology in the educational process of the higher education institution was demonstrated; it has been proven that the project activities of students can become a source of social transformations. The article says that the participation of students which are working on the project, helps with the formation not only professional qualities, but also personal ones

© САБАТ Н.В., САБАТ Н.І., 2024

(such as empathy, stress resistance, flexibility and adaptability, practical conflict resolution, intuition in evaluating people, ability to build trust, quick decision-making in difficult situations), which are important for a future specialist in the social sphere and are being developed during the activity.

Keywords: *are project, project-based learning technology, professional training, higher education students, specialists in the social sphere.*

САБАТ Н.В., САБАТ Н.І. **Проєктна технологія навчання як умова ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.** *У статті розглядаються особливості застосування проєктної технології у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Проаналізовано теоретичні підходи до розкриття термінів «проєкт», «проєктна технологія». Охарактеризовано сутність, цілі й завдання проєктної технології, умови організації роботи над проєктом, вимоги до застосування методу проєктів та до самого проєкту. Окреслено основні етапи проєктування.*

На прикладі аналізу підготовлених здобувачами вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» проєктів («Знай свої права, дитино» та «Winged. Called to be the second wing») продемонстровано ефективність застосування проєктної технології в освітньому процесі закладу вищої освіти; доведено, що проєктна діяльність здобувачів освіти може стати джерелом суспільних перетворень. Зазначено, що участь здобувачів вищої освіти у роботі над проєктом сприяє формуванню не лише професійних, а й особистісних якостей (емпатії, стресостійкості, гнучкості й адаптивності, практичного вирішення конфліктів, інтуїції в оцінюванні людей, здатності будувати довіру, швидкого прийняття рішень у складних ситуаціях), що є важливими для майбутнього фахівця соціальної сфери і розвиваються лише в ході діяльності.

Ключові слова: *проєкт, проєктна технологія навчання, професійна підготовка, здобувачі вищої освіти, фахівці соціальної сфери.*

1. Постановка проблеми

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до фахівців соціальної сфери, адже соціальні проблеми, ускладнені війною, потребують негайного вирішення. Тому основним завданням вищої освіти є підготовка компетентно-

го мобільного фахівця, спроможного вирішувати нестандартні завдання в соціальній сфері, впроваджувати ефективні інноваційні технології, самостійно аналізувати результати своєї діяльності, активно працювати у змінних умовах.

Для успішного формування у здобувачів вищої освіти загальних та фахових компетентностей недостатньо послуговуватися лише традиційними методами навчання, які здебільшого орієнтовані на запам'ятовування матеріалу. На перший план сьогодні виступає проблема формування у студентів умінь застосовувати набуті знання у конкретних практичних ситуаціях. Для вирішення цієї проблеми доцільним вважаємо впровадження в освітньо-виховний процес інноваційних підходів, одним із яких є проєктна технологія навчання.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Як відомо, метод проєктів має свою історію. Основоположниками проєктної технології навчання вважають американського філософа та педагога Дж. Дьюї та його учня В. Кілпатрика. Дж. Дьюї розробив концепцію навчання через діяльність («learning by doing»), згідно з якою учні найкраще засвоюють знання через реальний досвід. Він наголошував на важливості активної участі учнів у навчальному процесі, де вони досліджують проблеми, ставлять запитання та шукають шляхи їхнього вирішення [1]. В. Кілпатрик розвинув ідеї Дж. Дьюї, запропонувавши метод проєктів як спосіб організації навчання. Йому належить обґрунтування чотирьох типів проєктів: практичні (створення матеріального продукту, наприклад, виготовлення моделі чи виробу); споживчі (дослідження певного явища або явища навколишнього середовища); соціальні (організація заходів, що мають суспільну значущість); дослідницькі (аналіз проблеми та пошук її вирішення). Проєктна технологія набула популярності в різних країнах, зокрема, в Європі її розвивали Г. Фрай, К. Левін, С. Френе та інші науковці, які раціонально поєднували теоретичні знання та їхнє практичне втілення.

Українські науковці І. Дичківська, І. Єрмаков, О. Любарська, О. Пєхота, О. Пометун, С. Шевцова та ін. широко пропагують застосування в освіті методу проєктів, наголошуючи на його вагомій ролі у розвитку критичного мислення, командної роботи та самостійності учнів. Попри значну кількість досліджень, актуальним є питання впровадження в освітній процес закладів вищої освіти проєктної технології навчання.

Метою статті є характеристика теоретичних засад та особливостей застосування проєктних технологій у роботі зі здобувачами вищої освіти.

2. Теоретичний аналіз проблеми

Слово «проєкт» походить від латинського «proiectus», що означає «той,

що кинутий уперед» або «план, задум». Філологи етимологічні корені вбачають також у латинській мові: proicere означає «кидати вперед» (pro – «вперед», iacere – «кидати»). Італійське progetto та французьке projet у Середньовіччі набули значення «план» або «наміри щодо майбутнього». У XVI-XVII століттях слово «проєкт» закріпилося в англійській (project) та інших європейських мовах у значенні «задум, що потребує реалізації».

В українській мові слово «проєкт» використовується у значеннях: 1) сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів і т. ін.; 2) попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження; 3) задуманий план дій; задум, намір [4, с. 26].

«Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій» тлумачить слово «проєкт» як сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного/практичного продукту [2, с. 78; 81].

Якщо вести мову про проєкт як педагогічну технологію, то вона послуговується дослідницькими, пошуковими, проблемними методами творчого характеру. Т. Подобєдова вбачає сутність проєктної технології у процесі функціонування комплексної системи дидактичних засобів – змісту, методів, прийомів та ін., що дає змогу пристосувати освітньо-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проєктування [5]. С. Соболєва розглядає проєктну технологію як структуровану сукупність дій, операцій, процедур та методів, навчально-пізнавальних прийомів, які орієнтовані на застосування уже наявних знань з метою здобуття нових, дають змогу забезпечити результат – створити проєкт – внаслідок самостійної роботи здобувачів освіти, яка діагностована і прогнозована в умовах освітнього процесу [8, с. 214].

За визначенням Т. Сілакової, метод проєктів – це «система самостійної, узгодженої, комплексної, комунікативно-пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення практичного результату – проекту, який поступово ускладнюючись, сприяє з одного боку, використанню різноманітних методів, а з іншого – інтеграції знань, умінь і навичок з різних галузей наук, розвиває здатність до самоорганізації, саморозвитку, та самовдосконалення майбутнього фахівця» [7].

Як бачимо з наведених вище визначень, проєктування науковці трактують як категорію перетворювальної діяльності, яку, власне, і конструює проєкт. Проєкт – це складова проєктування, що пояснюється вченими як процес створення образу передбачуваного чи можливого об'єкта, стану. Причому цей процес – це творча інноваційна діяльність, яка завжди спрямована на самостійну діяльність здобувачів освіти: індивідуальну чи парну, групову. Проєкт

містить невичерпні можливості для зацікавлення здобувача освіти конкретним освітнім компонентом, але найбільше – самим процесом отримання знань. Завдяки самостійній діяльності і творчості розвиваються прагнення й бажання майбутнього фахівця до самоствердження, самореалізації, життєтворчості. Сама ця особливість вирізняє традиційне навчальне заняття від того, яке побудоване з використанням методу проєктів, коли здобувач вищої освіти самостійно доходить істини, усвідомлюючи себе творцем чогось нового. На заняттях викладач не подає студентам готову інформацію, а лише організовує пізнавальну діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери, розвиває їхній інтерес шляхом стимулювання й активізації ходу заняття, створюючи ситуації творчого пошуку.

Часто спостерігаємо ототожнення двох різних видів діяльності: проєктування та дослідження. Науковці підкреслюють: за допомогою дослідження виявляємо те, що вже реально існує, натомість проєктна діяльність покликана створити новий продукт. Тобто процес проєктування відбувається за алгоритмом: планування, аналіз, пошук, реалізація, результат.

Виокремлюють такі цілі й завдання проєктної технології:

– не лише передати здобувачам освіти певну суму знань, а й навчити їх здобувати ці знання самостійно, використовувати їх у процесі вирішення нових проблем;

- розвивати комунікативні навички здобувачів освіти;
- формувати у здобувачів освіти вміння користуватися низкою дослідницьких прийомів, як-от: збирання інформації, аналіз з різних точок зору, формулювання гіпотез, написання висновків.

У проєктній технології поєднано найефективніші підходи традиційної та інноваційної методики викладання. Проєктна технологія навчання орієнтована, передусім, на самостійну діяльність здобувачів освіти: індивідуальну, групову чи колективну, яку студенти виконують упродовж певного часу. Проєктне навчання – надзвичайно ефективний варіант продуктивного навчання, мета якого – не просто запам'ятовування відомостей, засвоєння знань, а реальна реалізація цих знань на практиці, розвиток і розширення власного досвіду здобувачів освіти, їхніх уявлень про оточуючий світ.

Науковці виокремлюють такі головні умови організації роботи над проєктом: знання особливостей проєктної методики, усвідомлення широких можливостей розвитку здобувачів освіти у процесі проєктної діяльності; навчання здобувачів освіти володінню технологією проєктної діяльності, що включає навики визначення мети, завдань, бачення предмета дослідження, володіння навиками формулювання гіпотези, планування власної діяльності та діяльності своїх партнерів; сформовані навики чіткого систематичного виконання запланованих завдань як неодмінної умови розвитку здобувачів

освіти у ході реалізації проєкту; прагнення учасників брати участь у розробці проєкта; визначення рівня сформованості загальних та фахових компетентностей; рівень повноти інформації щодо роботи над проєктом [2, с. 81].

До застосування методу проєктів передбачено ряд вимог: значущість обраної теми, яка потребує дослідницького підходу; передбачувані результати повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значущість; організація самостійної (індивідуальної, парної чи групової) діяльності здобувачів освіти; прогнозування кінцевої мети проєкту; міждисциплінарний підхід, що передбачає наявність в учасників проєкту базових знань із різних галузей наук; структурування змістовної частини проєкту, зазначивши поетапні результати; застосування дослідницьких методів, як-от: вибір проблеми та визначення завдань дослідження, що випливають із цієї проблеми, формулювання гіпотези, опис кінцевих результатів, аналіз отриманих у результаті дослідження даних, підведення підсумків, коригування, написання висновків; матеріалізація результатів реалізованих проєктів, тобто оформлення їх у визначений спосіб, – до прикладу, у вигляді відеофільму, презентації тощо [2, с. 81].

Науковцями розроблено ряд вимог і до самого проєкту: він розробляється з ініціативи здобувачів освіти, втім, тему може запропонувати і викладач; тема може бути однією, а реалізувати її кожна група може різними шляхами; проєкт повинен бути значущим для найближчого й опосередкованого оточення його розробників; оскільки робота над проєктом має дослідницький характер, то це зумовлює потребу розроблення й обгрунтування апарату дослідження; проєкт має педагогічну значущість, що проявляється в оволодінні здобувачами освіти новими й розширенні уже набутих компетентностей, оптимізації взаємин; хоча проєкт зазвичай планують заздалегідь, у ході роботи можуть виникати зміни; задля мотивації здобувачів освіти потрібно рекламувати проєкт у межах групи, факультету, університету; проєкт повинен бути реалістичним, мати виражену практичну спрямованість, враховувати можливості його розробників [узагальнено: 2, с. 82; 9].

Основними етапами проєктування є: організація проєкту; планування діяльності в проєкті; дослідження теми проєкту; результати. Діяльність учасників проєкту реалізовуємо за таким алгоритмом: визначення теми й мети проєкту; формулювання проблеми висунення гіпотези щодо її розв'язання; пошук інформаційних джерел; опис бажаних кінцевих результаті; розподіл завдань між учасниками проєкту; збір, аналіз, узагальнення необхідної інформації; підготовка висновків і пропозицій; оформлення результату; демонстрація результату у заздалегідь продуманій формі; оцінка й підведення підсумків.

Процедуру проєктування вважають ефективною, якщо вона не потребує додаткових ресурсів; учасниками створено практико спрямований проєкт; є

потенційні можливості для зниження витрат щодо його експлуатації без шкоди для якості роботи [9, с. 95].

О. Купенко справедливо зазначає, що проєктна діяльність здобувачів освіти може стати джерелом суспільних перетворень [3, с. 211]. Проілюструємо це прикладами освітньо-виховної роботи зі здобувачами вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота». Підготовка та реалізації здобувачами вищої освіти соціальних проєктів проводиться з метою реалізації загальнопедагогічного принципу зв'язку теорії з практикою. Найефективнішими типами навчальних проєктів, що сприяють розширенню фактичних та здобуттю нових компетентностей здобувачів вищої освіти, вважаємо творчі, ігрові, інформаційні, практико орієнтовані, дослідницькі проєкти. Порівняно з іншими технологіями навчання, застосування проєктних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери мають значні педагогічні можливості та переваги. До головних переваг відносимо: стимулювання пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, глибше занурення у програмовий матеріал, поглиблення вмінь та навичок самостійно конструювати свої знання, обирати індивідуальну освітню траєкторію; орієнтуватися в інформаційному просторі, узагальнювати й інтегрувати знання, отримані з різних джерел.

Залучення студентів до проєктної діяльності сприяє розвитку ініціативи, комунікабельності, креативності, організаторських навиків, дає змогу самовдосконалюватися. Застосування в освітньо-виховному процесі проєктних технологій розвиває вміння здобувачів освіти готувати проєкти, що є вагомим надбанням особистості в сучасних умовах, коли проєктування широко використовується у різних галузях життєтворчості особистості й суспільства. Участь здобувачів вищої освіти у роботі над проєктом сприяє формуванню не лише професійних, а й особистісних якостей, що є важливими для майбутнього фахівця соціальної сфери і розвиваються лише в ході діяльності. До них, насамперед, відносимо: емпатію – вміння по-справжньому відчувати стан і потреби клієнтів розвивається тільки через безпосередню взаємодію з ними; стресостійкість – адаптація до емоційно напружених ситуацій і здатність контролювати власні почуття формується лише з досвідом; гнучкість і адаптивність – вміння швидко змінювати підхід залежно від ситуації та особливостей клієнта; практичне вирішення конфліктів – навички виходу з конфліктних ситуацій розвиваються в реальних умовах, де є живі емоції й непередбачувані обставини; інтуїцію в оцінці людей – відчуття прихованих емоцій або мотивацій клієнта формується тільки через особистий досвід роботи; здатність будувати довіру – встановлення довірливих відносин потребує реальної комунікації, практичного розуміння невербальних сигналів і потреб співрозмовника; швидке прийняття рішень у складних ситуаціях – виробля-

ється лише в умовах, де потрібно миттєво діяти, часто з обмеженою інформацією. Ці якості не можна повністю засвоїти теоретично, їх потрібно відпрацьовувати в реальних умовах, працюючи в команді.

Тематику проєктів викладач підбирає, виходячи з теми заняття, або ж пропонує студентам обрати тему самостійно. До прикладу, здобувачі вищої освіти за освітнім рівнем бакалавра, що навчаються за освітньою програмою «Соціальна педагогіка», в межах вивчення курсу «Технології соціально-педагогічної діяльності» підготували ігровий проєкт для дітей молодшого шкільного віку «Знай свої права, дитино». Мета проєкту: формування у молодших школярів уявлень про права дитини. Основні завдання проєкту: ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з поняттями «право», «Конституція», «Декларація», «Конвенція»; акцентування уваги на правах дитини, які порушуються у родині/школі; виховання поваги до сім'ї, ровесників, оточуючих, формування дисциплінованості. Студенти підготували для молодших школярів виховну годину з елементами тренінгу; сюжетно-рольову гру, в якій на прикладі знайомих казкових сюжетів демонстрували порушення прав дитини. Також проведено опитування батьків; виступ на батьківських зборах. Консультантами були соціальні педагоги шкіл – випускники освітньої програми «Соціальна педагогіка». Проєкт реалізовано у школах м. Івано-Франківська та у Центрі психологічної допомоги дітям «Серденько», директором якого працює випускник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Василь Серденько – стейкхолдер ОП «Соціальна педагогіка», який також входить до Ради роботодавців педагогічного факультету [6]. Таким чином, проєкт вийшов за межі навчальної технології, робота над проєктом перетиналася із зустрічами зі стейкхолдерами та обговоренням освітньої програми.

Для підготовки проєктів важливо активізувати знання студентів з різних навчальних дисциплін. Як приклад, наведемо розроблений Гошовською Мар'яною, магістранткою спеціальності «Соціальна робота», сімейний соціальний проєкт «Крилаті. Покликані бути другим крилом» («Winged. Called to be the second wing»), метою якого став пошук способів подолання самотності людей похилого віку за допомогою соціальних комунікацій. Консультантами виступали викладачі таких освітніх компонентів: «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціальної роботи з людьми похилого віку», «Основи сімейної педагогіки», «Актуальні проблеми соціальної роботи і соціальної педагогіки». Для реалізації проєкту визначено такі етапи: 1-й етап: тестування; 2-й етап: онлайн спілкування; 3-й етап: представлення проєкту на міжнародному конкурсі. Для пошуку самотніх людей на Прикарпатті використано тестування. Форма для опитування була створена в додатку Google Forms у вигляді анкети. Для зручності респондентів дане тестування поширю-

валось як за допомогою покликання, так і за допомогою QR-коду. Тестування пройшли 130 респондентів, з яких жінок – 75 %, чоловіків – майже 25 %. Після аналізу отриманих даних реалізовано наступний етап проєкту – онлайн-спілкування. В цій частині проєкту були задіяні підлітки та люди похилого віку. Підлітки приходили в гості до людей похилого віку і допомагали їм у спілкуванні з іншими такими людьми. Спілкування проходило в онлайн режимі за допомогою Google Meet. Відеозв'язком об'єднано більше десяти старших людей з різних областей України. Люди похилого віку раділи зустрічам та спілкуванню, їм було надзвичайно приємно бачити один одного. Під час спілкування з підлітками та онлайн-спілкування зі своїми ровесниками вони забували про самотність.

Проєкт було подано до розгляду соціальної програми «Лідер в мені» для участі у міжнародному студентському конкурсі виступів «Знайди свій голос». У національному відборі проєкт здобув перемогу у двох номінаціях – «Сім'я» та «Приз глядацьких симпатій» і 2022 року був делегований від України на міжнародний рівень. За результатами міжнародного суддівського голосування соціальний проєкт отримав перемогу серед представлених робіт з інших країн світу.

3. Висновки

Теоретичний аналіз та практичне застосування проєктної технології у процесі викладання навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» дає змогу зробити висновок, що діяльність зі створення навчальних проєктів сприяє залученню студентів до вирішення актуальних соціальних завдань. Робота зі створення проєктів сприяє формуванню мотивації здобувачів освіти до практичної діяльності, є вагомим дидактичним засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчості і водночас формування особистісних і професійних якостей здобувачів освіти, поглиблення їхніх загальних і фахових компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Дьюї Дж. Досвід і освіта [пер. з англ. Марії Василечко]. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Вид. група«Основа», 2009. 176 с.
3. Купенко О. В. Управління проектною діяльністю студентів для соціальних перетворень: програма, висновки з експерименту, перспективи. Педагогічні науки : збірник наук. праць. Частина третя. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. С. 203–215.

4. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах. Т. 3. П–Я / укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко; вид. 2-ге, випр. Київ : Аконіт, 2004. 864 с.
5. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
6. Рада роботодавців педагогічного факультету. URL: https://pedagogical.pnu.edu.ua/роботодавцям/рада-роботодавців/ (дата звернення: 24.02.2025).
7. Сілакова Т. Т. Проектні технології підготовки студентів. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. 2017. № 11. URL: https://doi.org/10.18372/2411-264X.11.12571
8. Соболєва С. М. Проектні технології та їх роль у процесі практично-професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. XXVIII. Харків, 2012. С. 210–216.
9. Управління проектами і фандрайзинг у сфері освіти : навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І. В. Єгорова. ІваноФранківськ, 2021. 140 с.

Transliteration of References:

1. Diui Dzh. Dosvid i osvita [per. z anhl. Marii Vasylechko]. Lviv : Kalvariia, 2003. 84 s.
2. Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii / avtor-ukladach N. P. Navolokova. Kharkiv : Vyd. hrupa«Osnova», 2009. 176 s.
3. Kupenko O. V. Upravlinnia proektnoiu diialnistiu studentiv dlia sotsialnykh peretvoren: prohrama, vysnovky z eksperymentu, perspektyvy. Pedahohichni nauky : zbirnyk nauk. prats. Chastyna tretia. Sumy : Vydavnytstvo SumDPU im. A. S. Makarenka, 2009. S. 203–215.
4. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy : u trokh tomakh. T. 3. P–la / ukladachi: V. Yaremenko, O. Slipushko; vyd. 2-he, vypr. Kyiv : Akonit, 2004. 864 s.
5. Podobiedova T. Yu. Pidhotovka maibutnikh vchyteliv humanitarnoho profiliu do pedahohichnoho proektuvannia : avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. Luhansk, 2005. 20 s.
6. Rada robotodavtsiv pedahohichnoho fakultetu. URL: https://pedagogical.pnu.edu.ua/роботодавцям/рада-роботодавців/ (data zvernennia: 24.02.2025).
7. Silakova T. T. Proektni tekhnolohii pidhotovky studentiv. Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia. 2017. № 11. URL: https://doi.org/10.18372/2411-264X.11.12571

8. Sobolieva S. M. Proektni tekhnolohii ta yikh rol u protsesi praktychno-profesiinoi pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. Vyp. KhKhVIII. Kharkiv, 2012. S. 210–216.
9. Upravlinnia proektamy i fandraizynh u sferi osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk do kursu / avt.-uporiad. I. V. Yehorova. IvanoFrankivsk, 2021. 140 s.

SABAT Nadiia
Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0002-0437-6668
E-mail: nadiya.sabat@pnu.edu.ua

SABAT Nataliia
Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0003-1677-6690
E-mail: nataliia.sabat@pnu.edu.ua

PROJECT-BASED LEARNING TECHNOLOGY AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN EDUCATION

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.13

ЛИКТЕЙ Б.В.
аспірант, кафедра теорії музики та
естрадного мистецтва,
факультет мистецтв
ім. А. Авдієвського,
Український державний університет
ім. М. Драгоманова,
м. Київ, Україна

КОУЧИНГОВИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ОРКЕСТРОВОГО ДИРИГЕНТА

LYKTEI B.V. **Coaching approach in the development of leadership qualities of a modern orchestral conductor.** *The article addresses the problem of utilizing a coaching approach in arts education. The research aims to justify the effectiveness of the coaching approach in developing leadership qualities among orchestral conductors, as well as to identify the key aspects of this process and provide practical recommendations for enhancing their leadership skills. In arts education, coaching can serve as an indicator of not only the development of professional leadership qualities and practical training but also the support of cognitive productivity and psychological resilience. Coaching sessions conducted with future conductors go far beyond professional success, impacting all spheres of life by improving their mental health and financial well-being. The study concludes that the coaching approach positively influences the formation and development of leadership qualities in future conductors, as it motivates conscious self-education and self-analysis, enabling them to leverage their potential to achieve desired outcomes.*
Keywords: *coaching approach, leadership qualities, arts education, orchestral conductor.*

ЛИКТЕЙ Б.В. **Коучинговий підхід у формуванні лідерських якостей сучасного оркестрового диригента.** *Статтю присвячено проблемі використання коучингового підходу в мистецькій освіті. Метою дослідження є обґрунтування ефективності використання коучингового підходу у формуванні лідерських якостей диригентів оркестру, а також визначення ключових аспектів цього процесу та надання практичних рекомендацій для підвищення їх лідерських якостей. У*

© ЛИКТЕЙ Б.В., 2024

мистецькій освіті коучинг може стати індикатором розвитку не тільки професійних лідерських якостей та практичної підготовки, а й підтримки когнітивної продуктивності та психологічної стійкості. Коучингові заняття, що проводяться із майбутніми диригентами, виходять далеко за межі зосередження професійної успішності та впливають на всі сфери життя, шляхом покращення їх психічного здоров'я та матеріального добробуту. Зроблено висновки, що коучинговий підхід позитивно впливає на формування та розвиток лідерських якостей майбутніх диригентів, оскільки мотивує до свідомої самоосвіти та самоаналізу, сприяє використанню свого потенціалу для досягнення бажаних результатів.

Ключові слова: *коучинговий підхід, лідерські якості, мистецька освіта, оркестровий диригент.*

1. Актуальність дослідження і постановка проблеми

Актуальність коучингового підходу в сучасній мистецькій освіті зумовлена змінами умов соціокультурної та освітньої парадигми, зростаючими потребами в інноваційних процесах та методах навчання, модернізацією системи вищої освіти в цілому, а також доведеною ефективністю та дієвістю цього підходу в інших сферах людської діяльності. У найширшому сенсі коучинг має на увазі процес виявлення цілей людини та вироблення оптимальних шляхів їх досягнення. Американський педагог Т. Голві визначав коучинг як «технологію розкриття потенціалу» і як «мистецтво створення – за допомогою бесіди та поведінки – середовища, яке полегшує рух людини до бажаних цілей» [6]. Коучинговий підхід може бути надзвичайно продуктивним у мистецькій освіті завдяки його особливому потенціалу, що сприяє не тільки професійному, а й особистісному зростанню майбутніх диригентів.

Актуальність теми цієї статті визначається затребуваністю коучингового підходу у ЗВО, у тому числі потребою впроваджувати інноваційні технології навчання у мистецькій освіті, зокрема у диригентському мистецтві. Оскільки коучингові технології у мистецькій освіті на теренах нашої країни майже не досліджуються, то їх важливо детально проаналізувати, виокремити основні аспекти та впроваджувати в практику професійної підготовки майбутніх диригентів.

Завдяки унікальному поєднанню музичних, управлінських і комунікативних навичок, що дозволяють координувати і надихати великий ансамбль музикантів для досягнення єдиного художнього бачення, диригент, безумовно, є лідером у музиці. Він визначає інтерпретацію музичного твору, координує темп, динаміку та стиль виконання, знає як досягти гармонії між ансамблями чим формує вражаючий результат для слухачів. Також диригент виступає менеджером команди та

розвиває стратегії, які сприяють ефективній роботі колективу. Це і організація репетицій, вирішення конфліктних ситуацій, створення творчої атмосфери та почуття взаємоповаги між учасниками колективу.

Діяльність лідера творчого виконавського колективу (диригента), незамінна взагалі у творчому процесі, стала особливо помітна на зламі епох, коли звичні художні, етичні та естетичні принципи тією чи іншою мірою втрачають свій первісний зміст, змінюються новими нормами та установками. Значення творчих виконавських колективів є неоціненним, вони транслюють значну частину цінностей світової та національної культур. Велика їх роль у становленні мислення, ментальності сучасного суспільства. Творчі колективи передають культурні цінності від покоління до покоління, але вони, під орудою свого лідера, втілюють у життя нові, невідомі ще твори, забезпечуючи, в такий спосіб, розвиток музичного і драматичного мистецтва. Генератор нових ідей – лідер творчого виконавського колективу – визначає співвідношення нового та старого, свої ідеї він втілює через колектив, який очолює.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Етимологія поняття «коуч» (англ. coach - тренер, інструктор, наставник) сягає корінням в англомовний лексикон XVI століття, де воно позначало вид найпростішого транспортного засобу, візки (сходить до герм. kotsche - карета), а пізніше - помічника студентів, приватного репетитора, який готує їх до екзаменаційних випробувань. У сфері спорту використання поняття «коучинг» (coaching – навчання, підготовка, тренування) було зафіксовано у 1861 році та пов'язане з підходом Т. Голві [7], який максимально розкривав потенціал спортсмена, задіявши його внутрішні ресурси та мотивацію.

У 1980-ті роки коучинг завоював міцні позиції у бізнесі та менеджменті, а останні десять років почав впроваджуватись і в Україні. Серед зарубіжних дослідників, хто досліджував сутність та принципи коучингу, моделі освітнього коучингу на практиці можна виділити К. Толла, Дж. Уітмора, Дж. Найта та К. ван Нівербурга, М. Аткінсон, С. Кові, Дж. О'Коннор, Дж. Стар, Дж. Маклін. Їх праці засвідчили універсальність коучингових технологій у формуванні конкурентноспроможного фахівця у сучасному освітньому просторі.

В Україні ж, проблеми освітнього коучингу досліджують такі науковці як О. Нежинська, В. Тименко, С. Шевчук, О. Шевчук, О. Хмельницька, А. Фарина, Г. Єрко, О. Галан, І. Ковальчук, О. Казмірчук та О. Курчаба. У музичній освіті головними цілями коучингу стала допомога студентам самостійно, свідомо та цілеспрямовано набувати знань, максимально використати свій потенціал, досягати бажаних результатів.

Мета дослідження: дослідити та проаналізувати ефективність використання коучингового підходу у формуванні лідерських якостей диригентів оркестру, зокрема визначити ключові аспекти цього процесу та надати практичні рекомендації для підвищення їх лідерських якостей.

2. Виклад основного матеріалу

Термін «коуч» суб'єктно належить до двох груп осіб – лідерів виконавських груп та до коучів, що взаємодіють з майбутніми диригентами. Завдання навчання із застосуванням коуч технології – допомогти диригенту розібратися в собі, своїх знаннях та незнаннях, проблемах, установках та емоціях, планах та перспективах досягнення поставлених планів та життєвих перспектив, мобілізувати свої можливості [1].

На рівні кожної особистості, реалізація коучингу потребує взаємодії, понятійного мислення та особистісної рефлексії, що у сукупності формує основу для мобілізації творчого потенціалу, для цілісного та осмисленого сприйняття та відтворення музичного твору.

У мистецькій освіті коучинговий підхід передбачає індивідуальне керівництво педагога, який використовує активне слухання та опитування, щоб допомогти студенту зосередитися на власному освітньому досвіді задля пошуку найкращого варіанту для досягненням конкретної освітньої мети [9].

Для досягнення поставлених цілей з допомогою коучингового підходу можна вирішити наступні завдання: здійснити діагностику і моніторинг процесу, що дозволить врахувати і спрогнозувати зміни, які відбуваються у результаті застосування інноваційних програм і технологій; проаналізувати умови, що спрямовані на ефективну організацію процесу пошуку шляхів досягнення поставлених цілей і вибору оптимального темпу розвитку індивідуальної траєкторії [10].

В основі коучингового підходу лежить *індивідуальний підхід* до кожного студента. На відміну від універсальних підходів, коучинг-педагоги розуміють, що кожен майбутній диригент є унікальною особистістю з різними сильними та слабкими сторонами, прагненнями та потенціалом. Такий педагог докладе зусиль, щоб розгадати ці відмінні якості та пристосувати свою підтримку відповідно до індивідуальних потреб [4], а персоналізований підхід розвиває почуття довіри та налагоджує стосунки між педагогом та майбутнім диригентом.

Одне з основних положень цього підходу — *відкрите спілкування.* Педагоги працюють над створенням середовища, де розмови відбуваються вільно та без вагань обмінюються творчими ідеями. Студенти та педагог можуть вільно висловлювати свої думки і вони відчувають себе почутими та цінними за їхній внесок. Коуч-педагог також визнає активне слухання невід'ємною частиною відкритого спілкування. Відкрита комунікація не тільки зміцнює міжособистісні стосунки, але й формує основу для відповідних і точних вказівок і зворотного зв'язку.

Коуч-педагоги також роблять акцент на *індивідуальному професійному розвитку*. Вони визначають сторони, які потребують покращення, пропонуючи цільовий коучинг і створюють середовище, яке заохочує до навчання. Наставники, які використовують коучинговий підхід, завжди шукають способи допомогти майбутнім диригентам вчитися та процвітати за допомогою семінарів, курсів та навчання, додаткових ресурсів [5].

Характерним для коучингового підходу є *розширення прав і можливостей майбутніх диригентів*. Педагог, який використовує цей підхід прагне створити впевнених, автономних і відповідальних диригентів-лідерів. Це досягається шляхом надання студентам повноважень, таких як брати участь у прийнятті рішень, дати волю творчості та думати нестандартно, довіряти їх досвіду. Замість мікроуправління, коучі цього типу надають молодим диригентам можливість взяти на себе відповідальність за свою роботу.

Заохочення до зростання через *конструктивний зворотний зв'язок* є не менш важливим, ніж визнання досягнень. Конструктивний зворотний зв'язок є конкретним, дієвим та розроблений, щоб допомогти майбутньому диригенту покращити свої навички та продуктивність. Коучинг-педагоги чудово вміють визначати сфери, які потребують покращення, і допомагати студентам працювати над цими сферами, надаючи зворотній зв'язок. Крім того, такі педагоги усвідомлюють важливість позитивного підкріплення та визнання майбутніх студентів за їхній внесок. Визнання досягнень і святкування перемог підвищують моральний дух і мотивацію в навчанні. Цей подвійний підхід конструктивного зворотного зв'язку та позитивного підкріплення створює середовище постійного вдосконалення [3].

Варто згадати про *систему правильних запитань* у коучингу як ефективний спосіб розвитку особистісного та професійного потенціалу. Вона може відіграти ключову роль у формуванні лідерських якостей диригента, оскільки допоможе знайти відповіді на свої запити, зрозуміти свої цілі та розробити власні рішення. Ця методика базується на майстерності ставити питання, які стимулюють саморефлексію, аналіз і рух до дії.[8]

Педагог, який застосовує систему коучингових запитань для формування лідерських якостей майбутніх диригентів, допоможе студенту краще розуміти свої сильні та слабкі сторони. До прикладу, запитання на кшталт «Як моя комунікація впливає на оркестр?» або «Що я можу зробити, щоб краще мотивувати оркестр?» допоможуть сформувати адаптивний стиль керівництва до конкретного колективу.

На основі аналізу наукової літератури та власних практичних знань ми розробили та пропонуємо взяти за основу коучингового підходу для розвитку лідерських якостей диригента оркестру наступний план дій.

Перший та найважливіший етап – це встановлення партнерських взаємин між викладачем та студентом. Оскільки коучинг спрямований на формування партнерських стосунків, партнерство передбачає комунікативне співробітництво, так звані суб'єкт-суб'єктні стосунки. У ЗВО віковий та особистісний рівень розвитку студентів, як правило, вже дозволяє встановити довірчі, паритетні відносини, що сприяє усвідомленому поділу відповідальності між педагогом та студентом за успішність та ефективність навчання. Педагог-коуч не ставить перед студентом

жорстких навчальних рамок і не диктує їм кінцеву мету, а навпаки – створює ситуацію, у якій вони самі формулюють свої мети[4].

Слід зазначити, що єдність та взаємодія між викладачем та студентом показує, що позитивні результати в одній сфері діяльності приводять до досягнень в інших.

На наступному етапі розробляється поетапне формування нової стратегії як особистісного, так і професійного розвитку. Для цього потрібно визначити та проаналізувати поточну ситуацію, визначити внутрішні та зовнішні перешкоди на шляху до результату, зробити аналіз можливостей для подолання труднощів у вирішенні проблеми та скласти конкретний план дій. Таким чином педагог-коуч матиме всі можливості для створення необхідних умов, які допоможуть студенту самостійно поставити перед собою конкретні завдання при підготовці до концертного виступу, коли короткі терміни на підготовку поєднуються з високим рівнем складності репертуару: наставник може запропонувати студенту різні форми самостійної роботи над жестом, з урахуванням аналізу яких студент виявляє найприйнятніші і найефективніші методи. І тому доцільно задіяти і аналітичні компетенції студента.

Обов'язково потрібно враховувати психологічний аспект роботи, завдяки якому коуч згладжує проблемні моменти, опрацьовує зі студентом його особисті перешкоди та комплекси: наприклад, сценічне хвилювання, недостатню мотивацію під час самостійної роботи або її механістичність, схильність до прокрастинації, перфекціонізму тощо. Студенти часто залежні від установок, стереотипів і досвіду попередніх перемог або невдач, які вже частково застаріли, тому викладач повинен допомогти подолати ці стереотипи і рухатися далі. Для цього потрібно сформувати гнучкість мислення, усвідомлення стереотипів і алгоритмів своєї поведінки.[8]

Заключний етап роботи полягає у визначенні дедлайну. Кожне наступне коучинг-заняття завжди починається з огляду: що зроблено, що вдалося і що можна було зробити краще. Саме ці моменти дозволяють виявити шляхи найбільшої продуктивності та формують у студента почуття власної ефективності. Для аналізу якості самостійної роботи над твором дуже дієвим методом є подальший перегляд його відеозапису у виконанні високопрофесійних майстрів музичного мистецтва. За такого підходу вже існуюча інтерпретація не буде для студента «готовим рішенням», «шаблоном», а залишить простір для самостійного творчого пошуку та підведе до власних рішень.

Діяльність коуча спрямована на розвиток потенціалу кожного учасника навчального процесу та зосереджується на його індивідуальних потребах та цілях. В контексті музичної освіти, коучинг може мати значний вплив на підвищення ефективності навчання та розвиток ключових лідерських якостей майбутнього диригента, необхідних для успішного керівництва оркестром.

На завершення, узагальнимо основні аспекти ефективності коучингового підходу у формуванні лідерських якостей диригента:

- оскільки кожен має свої унікальні потреби та характеристики, коучинг надає можливість індивідуального налаштування під потреби майбутнього диригента, а також допомагає виявити і розвинути сильні сторони особистості, компетентності та працює над виправленням недоліків;
- допомагає майбутнім диригентам визначити їхні цілі та сприяє їх досягненню шляхом підтримки, мотивації та стимулювання саморозвитку. Це може включати постановку конкретних завдань, планування дій та постійне надання зворотного зв'язку. Коуч може стати опорою та порадником у складних ситуаціях, коли диригент відчуває тиск, стрес або несприятливі умови. Він надає підтримку, допомагає знайти внутрішні ресурси та розробляє стратегії для подолання труднощів на кожному етапі розвитку диригента;
- лідерство диригента ґрунтується на ефективній комунікації з усіма учасниками оркестру, тому коучинг може допомогти розвинути навички емпатії, активного слухання та зв'язку, що стануть основою для побудови плідних відносин у колективі;
- сприяє розвитку саморефлексії серед майбутніх диригентів, що дозволяє їм постійно аналізувати свою роботу, виявляти сильні та слабкі сторони, а також шукати шляхи вдосконалення. Діалог з коучем дозволяє диригентові зрозуміти свої потреби та мрії, визначити конкретні цілі та розробити стратегію для їх досягнення;

сприяє розвитку креативних та інноваційних підходів до розв'язання проблем, що зустрічаються в діяльності диригента. Коучинг стимулює до відкритого мислення, пошуку нових ідей та реалізацію амбітних проектів.

3. Висновки

Як ми бачимо, головними цілями коучингу у мистецькій освіті є допомога студентам самостійно, свідомо та цілеспрямовано набувати знань, максимально використовувати свій потенціал та досягати бажаних результатів. Персоналізоване навчання дозволяє майбутнім диригентам розвивати свій унікальний стиль керівництва та управління оркестром. Це в свою чергу виробить здатність ефективно комунікувати з музикантами та вирішувати конфлікти, а в кращому випадку уникати їх. Саме коучинговий підхід надає можливість адаптувати навчальний процес до індивідуальних особливостей та цілей майбутнього диригента, що сприяє більш глибокому та ефективному засвоєнню лідерських навичок.

В мистецькій освіті, зокрема у сфері диригування, тема коучингового підходу у розвитку лідерських якостей диригента майже не досліджується, тому важливо і надалі досліджувати та розробляти перспективні та ефективні методи, які дозволять розкрити потенціал кожного диригента, покращити їх комунікацію та досягти високих художніх результатів.

Список використаних джерел:

1. Борова Т. А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу / Т. А. Борова : дис. на здобуття доктора пед. наук зі спец. 13.00.06 – теорія та методика управління освітою. – К., 2012. – С. 170-234.
2. Використання коучингу в системі вищої освіти України / О. О. Нежинська, В. М. Тименко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – Вип. 15(28). – С. 236–245.
3. Коучинг – інструмент особистого і професійного розвитку [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.lifecoach.com.ua/
4. Коучинг як технологія розвитку лідерства у сфері освіти / О. О. Нежинська, В. М. Тименко // Теоретичний та науковометодичний часопис «Вища освіта України» ; 2017, № 2 (додаток 1) ; Тематичний випуск «Університет і лідерство». – К. : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. – С. 65–68.
5. Управлінське лідерство: виклики сьогодення : колективна монографія ; за заг. ред. В. В. Толкованова. – Хмельницький : ПП Мельник А. А., 2013. – 600 с.
6. Gallwey, W. Timothy. The Inner Game of Tennis. – 1st. – New York : Random House, 1974.
7. Gallwey, W. Timothy. The Inner Game of Work — New York: Random House, 2000. — ISBN 0-375-50007-3.
8. John Whitmore. Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose - The Principles and Practice of Coaching and Leadership, 4th Edition. - Nicholas Brealey Publishing; Fourth Edition edition. /John Whitmore.– 2009. – 244 p.
9. Pechac, S., & Slantcheva-Durst, S. (2021). Coaching Toward Completion: Academic Coaching Factors Influencing Community College Student Success. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 23(3), 722– 746. https://doi.org/10.1177/1521025119869849
10. Zeus P. The Complete Guide to Coaching at Work / P. Zeus, S.Skiffington. – Australia : The McGrow-Hill Companies, Inc. 2007. – 260 p.

Transliteration of References:

1. Borova T. A. (2012). Teoretychni i metodychni zasady adaptivnoho upravlinnia profesiynym rozvytkom naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu / T. A. Borova : dysertatsiia na zdobuttia doktora ped. nauk za spets. 13.00.06 – teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu. – Kyiv, 2012. – S. 170–234.

2. Vykorystannia kouchynhu v systemi vyshchoi osvity Ukrainy / O. O. Nezhynska, V. M. Tymenko // Visnyk pisliadyplomnoi osvity : zb. nauk. prats Un-tu menedzh. osvity NAPN Ukrainy ; redkol. : O. L. Anufrieva [ta in.] ; holov. red. V. V. Oliinyk. – Kyiv : ATOPOL HRUP, 2015. – Vyp. 15(28). – S. 236–245.
3. Kouchynh – instrument osobystoho i profesiinoho rozvytku [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://www.lifecoach.com.ua.
4. Kouchynh yak tekhnolohiia rozvytku liderstva u sferi osvity / O. O. Nezhynska, V. M. Tymenko // Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys Vyshcha osvita Ukrainy ; 2017, № 2 (dod. 1) ; Tematychnyi vypusk Universytet i liderstvo. – Kyiv : Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, 2017. – S. 65–68.
5. Upravlinske liderstvo: vyklyky sohodennia : kolektyvna monohrafiia ; za zah. red. V. V. Tolkovanova. – Khmelnytskyi : PP Melnyk A. A., 2013. – 600 s.
6. Gallwey, W. Timothy (1974). The Inner Game of Tennis. – 1st. – New York : Random House.
7. Gallwey, W. Timothy (2000). The Inner Game of Work. New York: Random House, 2000. ISBN 0-375-50007-3.
8. John Whitmore (2009). Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose - The Principles and Practice of Coaching and Leadership, 4th Edition. - Nicholas Brealey Publishing; Fourth Edition edition. /John Whitmore. 2009. 244 p.
9. Pechac, S., & Slantcheva-Durst, S. (2021). Coaching Toward Completion: Academic Coaching Factors Influencing Community College Student Success. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 23(3), 722– 746. https://doi.org/10.1177/1521025119869849
10. Zeus P. (2007). The Complete Guide to Coaching at Work / P. Zeus, S. Skiffington. Australia : The McGrow-Hill Companies, Inc. 2007. 260 p.

LYKTEI Bohdan Volodymyrovych
PhD Student, Department of Music Theory and Pop Art, Faculty of Arts named after A. Avdiievskyi, Ukrainian State University named after M. Drahomanov, Kyiv, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7971-3342
E-mail: b.v.lyktei@npu.edu.ua

COACHING APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES OF A MODERN ORCHESTRAL CONDUCTOR

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА І ОСВІТИ

PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN SOCIETY AND EDUCATION

(cc) BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.14

ДОБРОНОСОВА Ю.Д.
кандидат філософських наук, доцент,
кафедра філософії та педагогіки,
Національний транспортний
університет,
м. Київ, Україна

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНА СПЕЦИФІКА МЕДІАТРАВМИ У СВІТІ МЕДІА-РОЗМАЇТТЯ*

DOBRONOSOVA Yu.D. **Existential specifics of mediatrauma in the mediavariety world.** *The author substantiates the relevance of interdisciplinary and philosophical and anthropological comprehension of the mediatrauma. The article presents the conceptualization of the media as a marginal situation of human existence. The author defines the understanding of the existential peculiarities of the medical-traumatic experience and self-realization in the modern mediavariety context.*

Keywords: *mediatrauma, mediatraumatic experience, mediavariety, marginal situation, existential self-realization.*

ДОБРОНОСОВА Ю.Д. **Екзистенціальна специфіка медіатравми у світі медіа-розмаїття.** *Автор обґрунтовує актуальність міждисциплінарного і філософсько-антропологічного осмислення медіатравми. Стаття представляє концептуаліазацію медіатравми як граничної ситуації людського існування. Автор окреслює розуміння екзистенціальної специфіки медіатравматичного досвіду й самореалізації в контексті сучасного медіарозмаїття.*

Ключові слова: *медіатравма, медіатравматичний досвід, медіарозмаїття, гранична ситуація, екзистенціальна самореалізація.*

1. Вступ

Світ сучасної культури медіа-розмаїття є світом непевності і ризику, трансформації соціального порядку і ціннісних орієнтацій, а самоактуалізація й екзистенціальне самоздійснення особи на початку XXI століття розгортаються в горизонті існування, де нові можливості творення смислу життя і комунікації в просторі нових і старих медіа сусідять із мітками дискомунікації, зростанням кількості варіантів психологічного травмування і прикладами

© ДОБРОНОСОВА Ю.Д., 2024

медіаманіпуляцій страхами і тривогами. В умовах військової й інформаційної війни в Україні актуальності набуває міждисциплінарне осмислення медіатравми, первинного і вторинного медіатравмування осіб різного віку і пізнання посттравматичного стресу, що виникає внаслідок травмуючого впливу текстових і візуальних медіаповідомлень, дискомунікаційних тенденцій у медіакультурі, агресивної інтервізуальності в просторі соціальних медіа. Екзистенціальні виклики медіа як засобів з творення смислів особливо увиразнюються в медіатравматичному досвіді, осягнення якого саме по собі є викликом для гуманітаристики і потребує міждисциплінарного підходу.

Актуальність філософсько-антропологічного осмислення медіатравми пов'язана із необхідністю розвитку в Україні програм профілактики в населення посттравматичного стресу, викликаного медіатравмуючим впливом, що набуває особливої гостроти в часи інформаційної війни, потребою в розвитку системи медіаосвіти, адекватної сучасній медіакультурі, і у виробленні інноваційних підходів до формування належного рівня медіакомпетентності в дітей і дорослих, що міг би в свою чергу стати елементом системи профілактики посттравматичних стресових розладів, викликаних первинним і вторинним медіатравматичним впливом нових соціальних медіа і старих мас-медіа. Таким чином **метою** нашого дослідження є аналіз екзистенціальної специфіки медіатравми в світі медіарозмаїття. Реалізація її передбачає такі **завдання,** як характеристика медіатравмування і відповідного йому посттравматичного стресу та виявлення їх екзистенціальних аспектів, пов'язаних з одного боку із гранично-ситуаційним характером медіатравми, а з іншого – із контекстом сучасної культури як культури медіарозмаїття.

Проблема медіатравми належить до проблем, які не є достатньо розробленими у психології, філософській антропології, соціології, міждисциплінарних медіастудіях. Питання переживання людиною травматичних подій, феномену психічної травматизації, особливостей стрес-чинників розробляються переважно в рамках психології і медицини, хоча з кінця минулого століття помітна поява поміркованої міждисциплінарності в пізнанні посттравматичного стресу і в осмисленні психосоціальних наслідків катастроф, військових дій, терактів. Протягом кількох років війни в Україні ми спостерігаємо і зростання інтересу до тематики психотравми, про що свідчать, зокрема, праці психологів, присвячені осягненню особливостей посттравматичного стресу, його діагностики і профілактики, причому в цьому річищі досліджень домінує тематика посттравматичного стресового розладу в учасників бойових дій і внутрішньо переміщених осіб, проте зростає і кількість робіт, присвячених особливостям психотравмування дітей різного віку. Проблема медіатравми в контексті інформаційної війни нечасто, але з'являється в дослідженнях і навіть в навчально-методичних матеріалах (наприклад, посібник

«Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти» [14] містить розділ, присвячений протидії інформаційній війні.) Деякі аспекти осягнення травмуючого впливу медіа помітні у дослідженнях і навчальних матеріалах Інституту Екології масової інформації (діє з червня 1999 року у Львівському національного університеті імені Івана Франка), адже в різних форматах наукових зацікавлень і активності його представників (конференції, круглі столі, планові теми, навчальні матеріали, окремі видання і статті, просвітницькі телепрограми) протягом майже двадцяти років зринають теми насильства в медіа і масовій комунікації, особливостей психології впливу і педагогічних методик його нейтралізації, відмінностей насильства реального і віртуального, агресії в інформаційному просторі. Аналіз негативного впливу медіа на психіку знаходимо в дослідженнях мас-медіа Павла Александрова [1; 2] і Бориса Потятиника [13], екзистенціальних аспектів страху Олега Туренка [19] і Людмили Горохової [8], особливостей медіаперцептивної комунікації Наталі Череповської [21]. Обнадійливими щодо поглиблення вивчення медіатравмуючого впливу медіа є дослідницькі спрямування Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, за ініціативи якого у червні 2017 року відбулася І Всеукраїнська наукова конференція «Медіатравма в умовах інформаційної війни: психологічний та педагогічний аспекти», що дозволила скоординувати зусилля філософів, психологів, педагогів і продемонструвала широкий спектр можливих перспектив досліджень – від осмислення сутності медіатравми і її типів (О. Л. Вознесенська), моделі ідентичності в дискурсі травми (О. А. Пушонкова) до передумов психотравми (О. А. Зеленько).

2. Виклад основного матеріалу

У нашому дослідженні ми виходимо із того, що екзистенціальна специфіка медіатравми має стати предметом філософсько-антропологічного розмислу, що спирається на поміркована міждисциплінарність, неінструментальний підхід до медіа і неесенціалістський підхід до осягнення людського. З такої перспективи можна виходити на адекватне розуміння особливостей постмедіатраматичного стресу, що формується на перехресті ефектів і впливів на особу різних поколінь медіа в світі медіарозмаїття. Виконання поставлених нами мети і завдань дослідження потребує врахування здобутків психології і психіатрії в осмисленні психологічної травми, посттравматичного стресового розладу і стресу та застосування підходів теорії і філософії медіа (Маршалла Мак-Люена, Фрідріха Кіттлера, Вілема Флюссера, Дітмара Кампера, Нікласа Лумана, Лева Мановича, Лідії Стародубцевої, Міхаїла Степанова), досліджень в галузі медіаосвіти і медіапсихології, в тому числі і українських вчених (Валерія Іванова, Любові Найдьонової, Наталі Череповської,

Миколи Слюсаревського). Результати, цінні для нашого аналізу, знаходимо у нових українських дослідженнях різних аспектів посттравматичного стресу – Л. Ф. Шестопалової і Ю.С. Бучок [22], І. А. Мартинюк [10], М. Романюк [15; 16], Л. Ф. Шестопалової, В. А. Кожевнікової , О. О. Бородавко і С. С. Кирилюк [23], Маркової М. В. і Козири П. В. [9], О. А. Блінова [5], Н. В. Тарабріної і Ю. В. Бишовець [17; 18; 25]. Осмислення специфіки медіатравматичного впливу не може обійтися і без звернення до потенціалу досліджень психологічного травмування, а саме, підходів Пітера Левіна, Ганса Сельє, Урсули Вірц, Інге Міссмаль і представників гуманістичної психології Віктора Франкла, Абрахама Маслоу, Еріха Фромма, потенціал висновків і методологічних спрямувань яких ще недостатньо використовується у філософсько-антропологічному розмислі. Проте варто пам'ятати, що медіатравма є особливим різновидом психологічної травми, а медіатравматичний досвід – прикметою існування особи в культурі медіарозмаїття, тому осмислення специфіки медіакультури сучасності є також важливим для пізнання медіатравмування. Як зазначає Дмитро Петренко [12, с. 2–3], в межах сучасної філософської антропології медіа можуть бути осмислені як радикальний феномен, який не лише випробовує межі людського і нелюдського, внутрішнього і зовнішнього, формує вектори їх зміщення, але й може порушувати логіку влади, саме тому розробка філософської антропології медіа стає експериментальним топосом для формування нових стратегій антропологічного мислення. Отже, осмислення екзистенційних викликів медіарозмаїття зумовлює звернення до новітніх підходів до антропологічного смислу медіа і досягнень сучасної філософської антропології медіації (Катерина Батаєва), медіаархеології (Хухтамо Еркки), трансверсальної антропології (Дмитрій Петренко), антропології тілесності (Лідія Газнюк). Осягнення медіатравматичного досвіду як екзистенціального досвіду та способу існування особи у світі складної і неоднозначної взаємодії різних медіа дозволяє нам виходити і на розуміння тих аспектів людського, які раніше були затемнені. Таким чином наш аналіз матиме теоретичне значення для розвитку потенціалу філософсько-антропологічного розмислу і практичне значення – для розвитку нових підходів до психотерапії посттравматичних стресових розладів і профілактики первинного і вторинного медіатравмування осіб різного віку.

Медіарозмаїття нині виступає смисловим горизонтом самоактуалізації і самоздійснення людини, яка живе у світі, позначеному глобальним трансформаціями у культурі, кризою соціальності і небаченими змінами ціннісних орієнтацій. Прикметою реальності на глобальному і локальному рівнях є стрімке зростання інформатизації і медіатизація всіх сфер життєдіяльності. Аксіологічний драматизм існування людини на початку XXI століття пов'язаний передусім із тим, що вона повинна постійно виробляти оптимальні стра-

тегії адаптації до нової медіареальності в ситуації, коли остання швидко змінюється. Проте не варто забувати і те, що різноманітні медіа в усі часи були і є засобами творення і перетворення смислів, в світі яких людина живе, самоактуалізується і самореалізується. Спосіб усвідомлення людиною себе самої становить осереддя екзистенціального, а виявлення індивідуальної специфіки існування і прояснення себе для себе самого та для інших у самоідентифікації і самоздійсненні є тим, за чим ми впізнаємо екзистенціальне та екзистенціальні аспекти самореалізації. Різні виміри екзистенціальності у світі соціального, парадокси самоздійснення, збереження унікальності індивідуального існування в часи тотального уречевлення та поширення менеджменту ідентичності – ось лише кілька прикладів екзистенціальних проблем самореалізації, що в горизонті нових медіа набувають нових особливостей.

У сучасній медіакультурі зростають і можливості об'єктивації особи, аж до того, що саме екзистенціальне самоздійснення в світі медіарозмаїття стає загроженим. Медіарозмаїття змінює кордони приватного і публічного, а екзистенціальна потужність медіа виростає із націленості особи на комунікацію не лише із Іншими, але із Іншим в собі самому, тому наростання тенденцій дискомунікації в сучасній культурі нових медіа та гібридних форм нових і старих медіа може бути травматичним для медіакомуніканта. За словами дослідниці соціальних аспектів медіакультури Людмили Ороховської [11, с. 15] нині електронні мас-медіа стали чинником посилення соціальної атомізації та індивідуалізації суспільства, причому остання проходить у двох ракурсах: монадності (особистість набуває унікального досвіду, розгортає свій творчий потенціал) і атомізації як втрати солідарності (крайня форма індивідуалізації, яка веде до фрагментації соціальної комунікації). Недарма, характеризуючи нашу добу як добу непевності, Зиґмунд Бауман [4, с. 40–41] зазначає, що її прикметами стали новий індивідуалізм, танення людських уз і занепад солідарності, тому в світі, де кожного індивідуума, його чи її, кинуто на самоті із собою, більшість індивідуумів є лише знаряддями одне для одного, і навіть щасливе і сповнене справами життя особи буде загрожено і пройнято страхом. Незахищеність і непевність стають екзистенціальним викликом, що постає перед людиною, причому сучасні медіа здатні інтенсифікувати страхи, а сучасні медіакомунікаційні технології можуть використовуватися і для менеджменту страхів. Нині часто мас-медіа і соціальні медіа підсилюють в особи переживання незахищеності, тож екзистенціальна непевність стає характерною прикметою її існування. Ще однією характеристикою сучасного горизонту самоздійснення є усвідомлення особою скороминушості всіх форм існування у світі, що пронизує як ставлення людини до світу речей, які оточують її, так і її стосунки з живими істотами. Наслідком екзистенціального вкорінення скороминущості в світоусвідомленні та самоусвідомленні особи є

вироблення специфічного погляду на світ, що підсилюється екзистенціальними переживаннями людиною її скінченності, і найновіше покоління електронних і цифрових медіа підсилює таку тенденцію. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що усвідомлення скороминущості може співіснувати в особи із переживанням вічності тривання певної луни суб'єктивності в медіапросторі. Така ілюзія безсмертя якщо не суб'єктивності, то її слідів і відлунь, є своєрідною компенсацією за усвідомлення скороминущості та тягар непевності. Швидкоплинність стає виміром часу і дочасності, але вона відтепер нерідко не сприймається як одна із трагічних характеристик людського існування, адже так особа захищається від тоталізую чого переживання непевності і незахищеності. Речі і зображення, що швидко зникають, швидкоплинність ефективності соціальних структур, скороминущість високої ефективності ефемерної інформації є тими смислами, які творять нові медіа. Скороминущсть і швидкоплинність є мітками культури нашого часу і вони ж є мітками сучасного медіарозмаїття, і мабуть це можна назвати одним із найбільших екзистенціальних викликів, які постають перед людиною нині. Проте для розуміння контексту, в якому існує медіатравматичний досвід, важливо врахувати і те, що нові цифрові медіапристрої є засобами творення смислів, відповідають на потребу в нематеріальному розмаїтті і мобільності й експлуатують її. У сучасній медіакультурі особа, переплітаючись із медіа, сама стає інстанцією для передачі інформації і водночас частиною медіасередовища, його транслятором. Медіадосвід сучасної людини є полімедіальним, адже мультимедійність стала міткою нашого часу, тому і кількість варіантів первинного і вторинного медіатравмування щодня збільшується. Співіснування різних поколінь медіа передбачає і співприсутність у досвіді особи спілкування без комп'ютерної техніки та кіберкомунікації, а в кіберпросторі твориться унікальний темпоральний простір, інтерсуб'єктивний час ніби розтягується і, за словами Катерини Батаєвої під час кіберкомунікування твориться не лише комфортна зона рефлексії, але й простір можливості «утримання відповіді, ігнорування повідомлення, поверхового розуміння або взагалі нерозуміння інформації, що є в ній» [3, с. 252]. Характерною особливістю кіберкомунікації залишається і присутність у ній досвіду медіа попередніх століть, і, зокрема, потенціалу медіатравмуючих впливів мас-медіа, адже у сучасному медіарозмаїтті нові медіа проявляють свою здатність ставати умовою існування свідомості, тілесних практик, досвіду, співіснують із мас-медіа, створюючи складні мережі, виводячи на перший план у медіадосвіді старі культурні техніки або породжуючи нові, і все це творить контекст для розвитку нових форм медіатравмування. Екзистенціальний вимір розгортання медіатравматичного досвіду – координати опозицій життя і смерті, свободи і беззмістовності, ізоляції і самотності, ентузіазму і страху. У ситуації травмуючого медіасеансу напруга

між ними стає рельєфною, і травматичний стан є по суті подвійною реакцією – і на саму ситуацію, і на напружену власну реакцію на екзистенційні даності існування. Медіатравма пов'язана часто з переживанням під час медіасеансу, медіакомунікації або перегляду-прочитування медіаповідомлень стану сильного переляку, страху, відчаю, котрі відчуває людина під час зіткнення з загрозливою подією, що перевершує можливості індивіда і яку він не може впливати, не здатен її контролювати або якось адекватно на неї відреагувати. О. Л. Вознесенська [7] визначає медіатравму як психічну травму, що виникла під інтенсивним впливом медіаповідомлень, медіаконтенту, отримана з використанням медіазасобів; та як шкідливу для психіки реакцію на емоційно значущу подію, що зачіпає значущі сфери існування людини, і пов'язана із сильними, стресовими впливами на психіку, загрозою для життя. Для розуміння екзистенціальної специфіки медіатравми значущими є міркування Пітера Левіна [24] щодо особливостей психологічного травмування як такого, адже він запропонував розглядати травму як прорив у бар'єрі, що захищає людину від впливів, які супроводжуються сильним переживанням безпомічності. Медіаобрази часто якраз і проривають захисний бар'єр, і зазвичай медіатравма стає можливою тоді, коли особа не має індивідуальних ресурсів, що необхідні для подолання травмуючої події. Видовища війни, теракту, фізичного насильства, смертей людей, потрапляння їх до полону, де вони зазнають катувань, в медіаобразах вочевидь мають травмуючий вплив, але аудіовізуальні медіаповідомлення про дорожно-транспортні катастрофи, агресію, насильство, демонстрація медичних маніпуляцій або каліцтва, детальні медіаоповіді травмованих осіб також можуть стати стрес-чинником, важливим для оприсутнення медіатравми.

Смисловий вимір персонального існування особи, задіяний у випадку із медіатравмуванням, пов'язаний з одного боку із смисловим виміром будь-якого психологічного травмування, а з іншого – із тим, що самі медіа є засобами творення смислів і самопізнання. Окремим прикладом є первинна і вторинна медіатравма, яка увиразнює незавершені дії і незавершені ситуації. В такому випадку контакт із медіа стає хворобливо болючим, а медіадосвід в майбутньому унеможливлюється, адже викликає тривогу, страх, повернення до свідомості травмуючих образів або спогадів. Для кращого розуміння специфіки медіатравми незайве згадати і поширене нині в науковій літературі виділення двох груп постраждалих під час теракту: безпосередньо постраждалих осіб і опосередкованих жертв, котрих із подією пов'язували мас-медіа. Саме другі зазнають медіатравматизації і внаслідок медіасеансу зі сприйняттям медіаповідомлень як стрес-чинників починають відчувати дистрес, пов'язаний із загрозою терактів. Сучасні дослідники-психологи використовують термін «переживання загрози теракту» [17; 18; 25], адже саме терористична загроза

є одним із потужних травматичних стресорів, причому нерідко постійне детальне висвітлення трагічних подій, військових або кримінальних, сприяє творенню загального негативного фону тривоги, що стає ґрунтом для розвитку стресових розладів в осіб різного віку, а надмірна фіксованість на негативній інформації формує особливий психічний стан, суть якого полягає у втраті контролю над обставинами, суттєвими для власного життя, тож і психологічний добробут особистості виявляється пов'язаним із переживанням терористичної загрози [18]. Опосередкованим жертвам безпосередньо нічого не загрожує, але вони є травмованими медіаповідомленнями, що активують в них страх смерті, її загрози, отже, посттравматичний стрес формується внаслідок когнітивної переробки інформації, до чого приєднується пізніше вторинна емоційна і поведінкова реакція. В умовах війни і агресії проти України кількість опосередкованих жертв із медіатравматичним досвідом щодня має шанси зростати, причому особливо гострими і глибокими є переживання постмедіатравматичного стресу в емоційно нестабільних людей різного віку, а також у дітей, підлітків, молоді, літніх осіб. У культурі медіарозмаїття, де превалює полімедіальний вплив і гібридні форми старих і нових медіа, медіатравматичний досвід набуває особливої складності, стрес-чинники з різних медіаканалів переплітаються, що може деформувати і сам домінуючий медіадосвід особи.

Медіаповідомлення про теракти, перебіг і наслідки військових дій, екстремальні події, катастрофи часто стають джерелом негативних емоційних станів. Хоча мас-медіа і соціальні медіа могли б бути і потужним каналом профілактики посттравматичних стресових розладів у людей, які можуть стати жертвами екстремальних подій, військових дій, теракту або вже ними стали, в умовах панування медіакультури високого ступеню складності, медіарозмаїття і поширення як текстів, так і візуальних образів, вони нерідко перетворюються з каналів профілактики на канали, які транслюють патогенні медіаповідомлення. Особливо це помітно в світі нових цифрових медіа, гібридних форм нових і старих медіа, де медіасеанс нерідко стає травмуючим епізодом життя, що може викликати стрес, а самі медіаповідомлення виступають як потужними первинними, так і вторинними (підтримуючими) стрес-чинниками, котрі або самостійно призводять до медіатравмування, або можуть працювати на посилення інших негативних травмуючих впливів, або сприяти вторинному травмуванню. Переживання крихкості людського існування під час споглядання трансльованого медіавидовища смерті, страждання або каліцтва інших наближають особу до уявного переживання власної скінченності і можуть не лише активізувати страх, але й вести до переживання, наприклад, провини того, хто вижив. Екзистенціальна неготовність особи до подібного може ускладнювати ситуацію і призводити до самоізоляції,

тривоги, втрати смислу, причому травматичні розлади можуть бути пов'язані як зі смисловими переживаннями, так і з процесами смислотворення. Як зазначає Урсула Вірц [6, с. 69] психологічна травма є руйнівником смислу, ситуацією, в якій розірвана вісь самості. Травма виступає своєрідною чорною дірою, порожнечею, розламом, проте водночас має і потенціал давати нове життя й нові смисли існування. Дослідниця вказує на те, що травматичне переживання жалюгідності і крихкості власного Я є одним із важливих переживань: «Досвід проживання архетипової границі чорної діри, що не піддається опису, може відкрити цілісні виміри, привести до трансформації свідомості і до індивідуації. Коли вражає травма, наше сприйняття самих себе і світу зазнає радикальної реорганізації» [6, с. 70] Спираючись на ідеї Карла-Густава Юнга, Вірц розглядає травму як стан «на порозі», між двома різними способами життя, ситуацію переходу, в якій людина ніби перебуває на кордоні хаосу, в граничної відкритості і вразливості. Дослідниця означує травматичний стан як існування на порозі між реальним і нереальним, коли «травматичні життєві випробування часто стають перехрестями, на яких відбуваються основі рішення і зміни»[6, с. 71]. Вірц не виключає того, що травматичний шок може призводити і до духовної кризи, бо в ситуації відчаю і страждання посилюється контакт з небуттям, але така криза часто перетворюється на можливість жити інакше. У травматичному досвіді персональне Я може бути тяжко вражене, а звичне пояснення світу розвалюється, «руйнація звичного захисного механізму і старої системи цінностей створює вакуум, порожній простір для появи чогось нового»[6, с. 72]. Медіатравматичний досвід, первинне і вторинне травмування в медіасеансі зберігає перелічені Урсулою Вірц ознаки травмування, адже має як деструктивний, так і конструктивний потенціал розгортання, а подолання наслідків медіатравматичного досвіду також має шанси стати початком посттравматичного росту.

Таким чином медіатравма впливає на екзистенціальне самоздійснення і на майбутній медіадосвід особи, а її наслідки не лише трансформують медіапрактики, але й змінюють досвід суб'єкта за межами медіакультури. Тому ми пропонуємо розглядати медіатравму як таку, що має характер екзистенціально-ситуаційний і є прикладом граничної ситуації, в якій мають шанси увиразнитися екзистенціали існування. Проте у такій ситуації переходу часто актуалізується екзистенціал страху, який має як конструктивний, так і деструктивний потенціал. Посттравматичний стрес, викликаний медіатравмою, часто супроводжується наростанням страху, що переростає в переживання екзистенційного жаху, причому друге передбачає балансування на грані відчаю, втрату надії, сумнів у можливості звільнення і відчуття безпомічності перед бідою, абсолютно непідконтрольною людині. Важливим для розуміння специфіки медіатравматичного стресу є те, що в граничній ситуації медіатрав-

ми маємо справу із помноженням уявного жаху, що виростає з усвідомлення можливої небезпеки, і вирішальну роль тут відіграє смисл страху як екзистенціалу. (Незайве нагадати, що екзистенціали як способи людського існування засвідчують присутність емоційно-екзистенціального виміру мислення, тому, вводячи поняття екзистенціалу, Мартін Гайдеггер намагався знайти відповідний спосіб вираження глибинних екзистенційних переживань. Екзистенціали забезпечують єдність людського існування, але можуть мати різні прояви, адже їм властива пластичність і постійна змінюваність, вони конституюють способи бути, водночас відкриваючи шлях до розуміння простоти буття, є своєрідними «зліпками» екзистенції, що в них засвідчується схоплення «Я-ось» у світі. Причому в екзистенціалах самотворення (життя як творчість) спрямоване одночасно і на конкретність існування, і на переживання осмисленого світу. Як чинник, що визначає персональне існування, екзистенціал вказує і на ставлення особи до життя і смерті та власної скінченності, отже, тотально впливає і на внутрішні переживання себе собою, і на комунікативні спрямування самоздійснення. Стаючи зримими у граничних ситуаціях, екзистенціали у вимірі повсякдення часто не є рельєфними, затемнюються і не усвідомлюються).

У граничній ситуації медіатравми, внаслідок якої формується медіатравматичний досвід, екзистенціальний виклик виступає як виклик ситуації ризику, в якій або відбувається вихід за межі буденного існування і пробудження особистісного початку, або особу охоплює заціпеніння у негативних переживаннях, причому екзистенціальна конфліктність суб'єкта набуває в цей момент особливої рельєфності. Водночас ситуація медіатравми демонструє нам і сферу прояву екстремальних екзистенціалів, і ті аспекти медіавпливів, котрі в просторі буденного існування часто не помічаються. Вторинна травматизація в медіатравматичному сеансі як гранична ситуація має шанси стати і крапкою відліку нового смислотворення для особи. Тут ми можемо спостерігати прояви посттравматичного росту, в якому, за словами Урсули Вірц [6, с. 70], травма стає каталізатором для особистісного зростання, в якому змінюється сприйняття себе і світу, вивільняється креативний потенціал, відбувається примирення із власним і чужим крихким існуванням і з'являється усвідомлення парадоксів людської природи, адже травматичний досвід активізує архаїчні рівні нашої психіки, але й утворює архетиповий ландшафт, сильно заряджений афектом. Травмуючий досвід виступає тою крапкою, котра може започаткувати нове спрямування життя, а може – і закрити самоздійснення в своєрідній «капсулі» самотності і саморуйнування, унеможливлюючи комунікацію як із Іншими, так і з самим собою. Інге Міссмаль, керівник International Phychosocial Organisation і психоаналітик з Інституту Карла-Густава Юнга в Цюриху, котра протягом 15 років організовувала психологічну допомогу в

Афганістані і вже кілька років навчає українських психологів, зазначає, що головним завданням психотерапії постстресових розладів є пошук і знаходження ресурсів в самій людині, допомога їй знайти сенс життя і взяти життя в свої власні руки, знявши відчуття безсилля. Недарма Ірина Мартинюк [10], звертаючись до порад цієї дослідниці і практика-психотерапевта і міркуючи про особливості психотерапії посттравматичного стресового розладу, вказує на те, що допомога психотерапевта полягає не лише у звільненні від спогадів, але й в інтерпретації подальших емоційних переживань як спогадів про травму, включенні в теперішнє і переоцінці травматичного досвіду, зниженні тривоги. Виділені О.Л. Вознесенською [7] типи медіатравм з урахуванням медіаактивності особи (травма «Я-очевидець» та вплив на психіку і стан людини аудіовізуальних медіапродуктів; порушення соціальних контактів – кибербулінг, моббінг, цькування людини в соціальних медіа-мережах, «бан», троллінг – як травма приниження; емоційна травма стосунків; травма, пов'язана з поширенням особистої інформації без згоди особистості) засвідчують, що розмаїття медіатравмуючих впливів має спільний знаменник – вони зачіпають комунікативні екзистенціальні спрямування індивідуального існування. Навіть травматичний досвід спостереження-зустрічі на екрані під час медіасеансу із подіями, що спричинили чиюсь смерть або значну загрозу для життя, можуть супроводжуватися в медіакомуніканта переживаннями страху і безпомічності. Тому медіатравмування нерідко супроводжується пролонгацією побаченої на екрані події в подальшому житті, комунікації в медіапросторі і поза ним по завершенні травмуючого медіасеансу, у спогадах, а також – неможливістю відірватися від певних медіаобразів. Зустріч із травмуючою подією в просторі медіа може помножуватися, переглядатися, зачаровувати особу. І хоча інтенсивність спогадів після медіатравми може бути і не такою сильною, як у випадках із наслідками зустрічі із видовищем смерті поза медіапростором, однак динаміка уяви може перетворити такі медіаобрази на повторювані сни, жахіття, нав'язливі думки. Внаслідок цього особа може почати уникати і в медіапросторі, і в реальності поза ним того, що нагадувало б про ситуацію травмування і того, що її викликало. Так розвивається посттравматична вибірковість медіадосвіду, яка не є ефективним захисним механізмом і не є медіаміунітетом, але з іншого боку – можуть з'явитися і загальні реакції дратівливості, поганої концентрації на фоні дистресу. У зв'язку із тим, що медіатравма є граничною ситуацією, одним із важливих завдань її психотерапії є знайдення травматичній події, що відбулася під час медіасеансу, належного місця в загальній часовій перспективі життя особи і в її особистій історії. Інтеграція чогось жахливого і незбагненного в уявлення про себе, зниження тривоги і відновлення особистої цілісності мають тут виняткове значення, проте знайти травмуючу подію, яка була крапкою відліку в медіа-

травмі часто важко. Негативні екзистенціальні наслідки деструктивного впливу медіатравми можуть стати основою для розвитку посттравматичного стресу і сприяти розвитку емоційно-афективного варіанту дезадаптації, що супроводжується напруженням відносин із іншими (в першу чергу із близькими), утрудненням підтримки контактів, високою інтенсивністю емоційних проявів і їх лабільністю, хоча в медіатравмованої особи загалом може зберігатися підвищена загальна життєстійкість. Наслідки медіатравми мають шанси розвиватися і за іншим екзистенціальним сценарієм, подібним до психопатоподібного варіанту дезадаптації, в якому екзистенційний жах відіграє виняткову роль. У цьому випадку особистість переживає поруч із напругою в стосунках з іншими ще й зниження впевненості в собі і життєстійкості, адже відбувається своєрідне заціпеніння, відмова від пошуку відповіді на екзистенціальний виклик. Наслідки медіатравмування проявляються в емоційній, когнітивній, поведінковій, мотиваційній, комунікативній сферах особистості і можуть навіть призвести до відчуття неповноцінності та приреченості, негативного сприйняття власного майбутнього, адже медіатравма постає як своєрідний прорив бар'єру захисту людини і супроводжується переживаннями безпорадності, розгортається часто саме тоді, коли в особи немає внутрішнього індивідуального ресурсу для подолання травмуючого впливу події. Багато в чому такий ресурс пов'язаний і індивідуальним смислотворенням, та водночас засадовим для нього є високий рівень медіакомпетентності, медіаімунітету і критичної автономії, які є потужним захистом і бар'єром в самій людині.

Важливим чинником розвитку наслідків медіатравми є наявний в людини страх смерті, який і активується внаслідок драматичних подій або згадувань подібних подій, і цей страх порушує нормальний плин життя, адже нагадує не лише про скінченність людського існування, але й про вразливість людини. У медіатравматичному досвіді уява відіграє винятково важливу роль, адже медіарозмаїття як простір нових і старих медіа активізує її потенціал. Для розуміння специфіки медіатравми потрібно усвідомити, що певні медіа (і особливо нові цифрові і гібридні медіа) можуть випереджати повсякденні комунікативні практики, оприсутнювати нові тенденції в усвідомленні людиною себе і світу і деформувати практики комунікації. Відповіді-переживання на медіатравму також пов'язані із винятковою роллю уяви, характерною загалом для екзистенціального досвіду та для медіадосвіду зокрема. Теоретичне уявлення про існування найбільш специфічних переживань, що виникають у відповідь на вплив травматичних подій, було сформоване ще в минулому столітті на основі емпіричних досліджень М. Горовиця, що відіграли важливу роль у створенні Шкали оцінки впливу травматичної події (Impact of Event Scale –IES), опублікованої ще у 1979 році М.Горовицем у співавторстві

з Н. Вілнером. Саме тоді дослідники звернули увагу на взаємозв'язок уяви і стресових розладів і роль нав'язливих образів, що супроводжують загалом травматичний досвід. У результаті вони вийшли на дві категорії переживань, що виникають у відповідь на вплив травматичних подій: до першої належать симптоми вторгнення (нічні жахи, нав'язливі почуття, образи і думки), до другої – симптоми уникнення (спроби пом'якшення або уникання переживань, пов'язаних із травматичною подією, зниження реактивності). Медіатравматичний стрес супроводжується переживаннями і першої, і другої категорій. Деструктивний вплив посттравматичного розгортання уяви в екзистенціальному самоздійсненні і конструюванні людиною екзистенціальних вимірів і її фатальна роль у розвитку стресу після травматичного медіасеансу пов'язані зі специфікою медіагоризонту, в котрому нині існує людина, в досвіді якої зазвичай присутні декілька медіа, що зачіпають різні її пізнавальні можливості. Вілем Флюссер зазначає, що культурний розвиток людства «може розглядатися як покрокове відступання від життєвого світу» [20, с.72], тобто з першим кроком з людей, що торкаються речей, ми перетворюємося на обробників, далі (другий крок) – на спостерігачів, з третім кроком – на скріпторів, а з четвертим – на калькуляторів, що і демонструє сучасна техніка. Останній, четвертий крок, на думку дослідника, нині повністю звершений, наступний же крок, в абстракцію, є недоцільним, тому людство в своїй культурі ніби розвертається і починає крокувати у зворотньому напрямку (нова практика проектування від крапок до ліній, поверхонь, тіл і людей, що мають стосунок до тіл). Флюссер зазначає, що «з першим кроком назад з життєвого світу відкривається провалля, на одному його боці постає світ як наш предмет (він став «об'єктивним»), а на іншому боці ми самі підставляємо предметам чоло (ми стали «суб'єктами об'єктів»)»[20, с.73], причому всі подальші кроки розширюють провалля, і наша практика націлена на подолання його. Сьогоднішня ситуація людини в світі пов'язана із тим, що вона починає переходити з суб'єктивної в проективну позицію – «ми більше не схиляємося перед і над дечим, а починаємо проектувати» [20, с. 74]. Однак у такому проектуванні ми маємо справу із свідченням проективної сили уяви, і, незважаючи на те, що такий горизонт відкриває безліч можливостей, він так само відкриває і можливості розвитку різноманітних варіантів посттравматичних реакцій, адже медіальні підстави розвитку сучасної культури проявляються в навалі й експансії медіарозмаїття як експансії образів, що можуть потужно змінювати специфіку щоденних і професійних практик сьогодення. Людина нині живе у світі, де панують дискурсивні обміни і обміни образами в комунікації, агресивна інтервізуальність нових медіатехнологій та виклики, породжені ним, гібридні медіамережі, в яких зникають кордони між різними поколіннями медіа є прикметами ландшафту екзистенціальної самореалізації, на

шляху якої може стати і медіатравмування. Соціалізація особистості сьогодні здійснюється саме в медіакультурному просторі, а високий рівень медіакомпетентності має стати запорукою самореалізації в складному глобалізованому світі і в сучасній українській культурі. Саме тому розвиток форм, методів, підходів і системи профілактики посттравматичного стресу, що розвивається внаслідок медіатравматичного досвіду в осіб різного віку, в Україні є стратегічним завданням, що має розглядатися в рамках заходів з національної безпеки і пов'язане передусім із інформаційною безпекою. Однак вирішення цього завдання потребує міжгалузевої співпраці, спільності і поєднання зусиль різних фахівців, адже маємо справу із викликом, що постає не лише перед психологами чи психіатрами, фахівцями з медіакомунікації чи безпеки, але для перед тими, хто прагне розвивати в Україні сучасну медіаосвіту. Універсальною профілактичною стратегією, спрямованою на зниження патогенного впливу медіаповідомлень на осіб різного віку, є поряд із розвитком у них адекватних копінг-механізмів, стресостійкості і розвитком особистості в цілому ще й формування належного рівня медіакомпетентності як системи вмінь, фундаментом котрої виступає високий рівень критичної медіакомпетентності, критична автономія і медіакреативність.

3. Висновки

Таким чином можна зробити декілька важливих і для нашого аналізу, і для подальших досліджень висновків.

1. Гранична ситуація медіатравми не лише фіксує кризовий стан існування людини, але й актуалізує її особистісний початок. Вихід із такої ситуації передбачає те, що складаються нові вимоги особи до себе самої/самого і до світу, причому вони часто є надлишковими щодо початкових. Але найбільш суперечливим є зіткнення такої надлишковості із надмірністю самого медіадосвіду, і тут ми вбачаємо амбівалентний потенціал медіатравматичного досвіду як такого, в якому людина стикається із граничною ситуацією помноженою саму на себе, адже вона є подвійним екзистенціальним викликом, тому нездатність знайти адекватну відповідь на такий виклик може закінчитися відмовою від комунікації як із Іншим, так і з самим собою.
2. Медіатравматичний досвід має екзистенціальний характер, тому посттравматичний стрес, викликаний медіатравмою, нерідко виводить на поверхню екзистенціальні виклики, на які особа раніше не дала відповідь. Інтерекзистенціальна специфіка сучасного медіарозмаїття зумовлює те, що медіатравма виступає межею, на якій існування особи стає неврівноваженим, нестабільним, дисгармонійним, адже повернення до простору буденного неможливе, а ті екзистенці-

али, які визначали існування до такого досвіду, можуть як увиразнюватися, так і переглядатися.

3. Розвиток форм, методів, підходів і системи профілактики посттравматичного стресу, що розвивається внаслідок медіатравматичного досвіду, в осіб різного віку, в Україні в умовах війни є стратегічним завданням в рамках національної безпеки. Ефективним захисним бар'єром особистості в протидії медіатравмуючим впливам у світі медіарозмаїття є високий рівень медіакомпетентності, адекватний медіальним підставам розвитку сучасної медіакультури, що є передусім простором прояву полімедіальності, в якій екзистенціальна неоднозначність медіа як засобів творення смислів та їх інтерекзистенціальна специфіка виходять на перший план. Аналіз медіатравми як граничної ситуації відкриває перспективи для подальшого розвитку філософсько-антропологічного і міждисциплінарного дослідження різних аспектів медіатравматичного досвіду, виявлення потенціалу гуманістичної психології, екзистенціальної філософії, філософії медіа у розробці підходів до психотерапевтичної допомоги і розробки системи профілактики посттравматичних стресових розладів, пов'язаних із медіатравмуванням дітей і дорослих.

Список використаних джерел:

1. Александров, Павло. (2013). Мотиви кінця світу в сучасній медіакультурі та ЗМІ / П. Александров // Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. Вип. 38. С. 426–431.
2. Александров, Павло. (2013). Мотиви страху і тривоги у соціальних функціях журналістики / П. Александров // Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. Вип. 37. С. 4 – 17.
3. Батаева, Е.В. (2013). Видимое общество. Теория и практика социальной визуа-листики / Екатерина Викторовна Батаева. Х.: ФЛП Лысенко И. Б. 349 с.
4. Бауман, Зиґмунд. (2013). Плинні часи: життя в добу непевности / Пер. з англ. К.: Критика. 176 с.
5. Блінов, О.А. (2013). Прояви посттравматичних стресових розладів / О. А. Блінов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка». Том VII. Екологічна психологія. Випуск 32. С. 15–20.
6. Вирц, У. (2014). От убийства души к Посттравматическому Росту / Урсула Вирц // Сборник материалов по профилактике и психотерапии посттрав-

матического стрессового расстройства у детей: ПАДАП. С. 64 – 84. // [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://padap.info/user_file
7. Вознесенська, О.Л. (2017). Імпліцитна типологія медіатравм в контексті медіа-активності особистості / О. Л. Вознесенська // Медіатравма в умовах інформаційної війни: психологічний та педагогічний аспекти. Матеріали І Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 20–21 червня 2017 року) // [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://mediaosvita.org.ua/book/materialy-vseukrayinskoyi-naukovo-praktychnoyi-konferentsiyi-mediatravma-v-umovah-informatsijnoyi-vijny-psyhologichnyj-ta-pedagogichnyj-aspekty
8. Горохова, Л.В. (2012). Страх як екзистенціал буття сучасної людини: соціаль-но-філософський аналіз. Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук / Л. В. Горохова. Житомир. 19 с.
9. Маркова, М.В., Козира, П.В. (2015). Постстресові дезадаптивні стани на тлі соціальних змін: аналіз проблеми / М.В. Маркова, П.В. Козира // Медична психологія. № 1. С. 8 –13.
10. Мартинюк, Ірина. Техніка психотерапії посттравматичного стресового розладу / І. Мартинюк [Електронний ресурс] — Режим доступу: http: // inc.kiev.ua/index.php/statti
11. Ороховська, Л. А. (2015). Медіакультура в цивілізаційному вимірі. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Л. А. Ороховська. Національний авіаційний університет. Київ. 34 с.
12. Петренко Д.В. (2017). Трансверсальна антропологія медіа. Автореферат дисер-тації на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спе-ціальністю 09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури /Д. В. Петренко. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків. 31 с.
13. Потятиник, Борис. (2004). Медіа: ключі до розуміння / Б. В. Потятиник. Львів: ПАІС. 312 с.
14. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упорядники Д.Д. Романовська, О.В. Ілащук.— Чернівці: Технодрук, 2014. 133 с.
15. Романюк, Марина. (2014). Співпраця психологічної служби і педагогів щодо подолання ПТСР у підлітків / М.Романюк // Практичний психолог: Школа.№10. С.36–39.
16. Романюк, Марина. (2014). Психологічна допомога старшокласникам у подолан-ні наслідків травматизації / М.Романюк // Практичний психолог: Школа. №11. С. 20 – 25.
17. Тарабрина, Н.В., Быховец, Ю.В. (2007). Террористическая угроза и её последствия / Н.В. Тарабрина, Ю.В. Быховец // Психология посттравмати-

ческого стресса. Практическое руководство. Часть 1. Теория и методы / Под ред. Н.В. Тарабриной. М.: Изд-во «Когито-Центр» . С.54–60.
18. Тарабрина, Н.В., Быховец, Ю.В., Казымова Н.Н. (2012). Специфика психологи-ческого благополучия в группах респондентов в различной интенсив-ностью переживания террористичекой угрозы / Н. В. Тарабрина, Ю. В. Быховец / Институт психологии Российской акакдемии наук, Психологические исследования (2012, № 2(22) [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://phystudy.ru
19. Туренко, О.С. (2006). Страх: спроба філософського усвідомлення феномена: Монографія / О. С. Туренко. К.: Вид. ПАРАПАН. 216 с.
20. Флюссер, Вилем. (2009). О проецировании / Вилем Флюссер // ХОРА. № 3 / 4. С. 65 – 76.
21. Череповська, Н.І. (2012). Медіаперцептивна комунікація: ресурси перегляду візуальних медіа тексту / Н. І. Череповська // Актуальні проблеми психо-логії : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С, Костюка НАПН України. К. : Видавництво «Фенікс». Том 12. Психологія творчості. Випуск 15. Частина 1. С. 407 – 416.
22. Шестопалова, Л.Ф., Бучок, Ю.С. (2011). Основні напрями профілактики пост-травматичних стресових розладів у жертв екстремальних подій / Л. Ф. Шестопалова, Ю.С. Бучок // Медична психологія. № 4. С. 7 – 9.
23. Шестопалова, Л.Ф., Кожевнікова, В.А., Бородавко, О.О., Кирилюк С.С. (2017). Клініко-психологічні особливості осіб із різними формами постстресо-вих психічних порушень / Л.Ф. Шестопалова, В.А. Кожевнікова, О.О. Бородавко, С.С. Кирилюк // Медична психологія. № 2. С. 7 – 11.
24. Levine P. (1997). Waking the Tiger: Healing Trauma. North Atlantic books, Berkeley. 274 p.
25. N.V. Tarabrina, Y.V. Bykhovets. (2006). The Empirical Study of the Terrorist Treat //Tangled Roots: Social and Psychological Factors in the Genesis of Terrorism. In NATO Security through Science Series. Human and Societal Dynamics / Ed. by Jeff Victorov. IOS Press: University of Southern California Keck School of Medicine. USA. Oxford. Vol.11. P. 242 - 258.

Transliteration of References:

1. Aleksandrov, Pavlo. (2013). Motyvy kintsia svitu v suchasnii mediakulturi ta ZMI / P. Aleksandrov // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia Zhurnalistyka. Vyp. 38. S. 426–431.
2. Aleksandrov, Pavlo. (2013). Motyvy strakhu i tryvohy u sotsialnykh funktsiiakh zhurnalistyky / P. Aleksandrov // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia Zhurnalistyka. Vyp. 37. S. 4 – 17.

3. Bataeva, E.V. (2013). Vydymoe obshchestvo. Teoryia i praktyka sotsyalnoi vyzualystyky / Ekateryna Vyktorovna Bataeva. Kh.: FLP Lysenko Y. B. 349 s.
4. Bauman, Zygmund. (2013). Plynni chasy: zhyttia v dobu nepevnosty / Per. z anhl. K.: Krytyka. 176 s.
5. Blinov, O.A. (2013). Proiavy posttravmatychnykh stresovykh rozladiv / O. A. Blinov // Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Zhytomyr: «Vyd-vo ZhDU im. I. Franka». Tom VII. Ekolohichna psykholohiia. Vypusk 32. S. 15–20.
6. Vyrts, Ursula. (2014). Ot ubyistva dushy k Posttravmatycheskomu Rostu / Ursula Vyrts // Sbornyk materyalov po profylaktyke y psykhoterapyy posttravmatycheskoho stressovoho rasstroistva u detei: PADAP. S. 64 – 84. // [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: http://padap.info/user_file
7. Voznesenska, O.L. (2017). Implitsytna typolohiia mediatravm v konteksti mediaaktyvnosti osobystosti / O. L. Voznesenska // Mediatravma v umovakh informatsiinoi viiny: psykholohichnyi ta pedahohichnyi aspekty. Materialy I Vseukrainskoi naukovoi konferentsii (m. Kyiv, 20–21 chervnia 2017 roku) // [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: http://mediaosvita.org.ua/book/materialy-vseukrayinskoyi-naukovo-praktychnoyi-konferentsiyi-mediatravma-v-umovah-informatsijnoyi-vijny-psyhologichnyj-ta-pedagogichnyj-aspekty
8. Horokhova, L.V. (2012). Strakh yak ekzystentsial buttia suchasnoi liudyny: sotsialno-filosofskyi analiz. Avtoreferat na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filosofskykh nauk / L. V. Horokhova. Zhytomyr. 19 s.
9. Markova, M.V., Kozyra, P.V. (2015). Poststresovi dezadaptyvni stany na tli sotsialnykh zmin: analiz problemy / M.V. Markova, P.V. Kozyra // Medychna psykholohiia. № 1. S. 8 –13.
10. Martyniuk, Iryna. Tekhnika psykhoterapii posttravmatychnoho stresovoho rozladu / I. Martyniuk [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: http: // inc.kiev.ua/index.php/statti
11. Orokhovska, L.A. (2015). Mediakultura v tsyvilizatsiinomu vymiri. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofskykh nauk za spetsialnistiu 09.00.03 – sotsialna filosofiia ta filosofiia istorii / L. A. Orokhovska. Natsionalnyi aviatsiinyi universytet. Kyiv. 34 s.
12. Petrenko D.V. (2017). Transversalna antropolohiia media. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofskykh nauk za spetsialnistiu 09.00.04 – filosofska antropolohiia, filosofiia kultury / D. V. Petrenko. Kharkivskyi natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina, Kharkiv. 31 s.
13. Potiatynyk, Borys. (2004). Media: kliuchi do rozuminnia / B. V. Potiatynyk. Lviv: PAIS. 312 s.
14. Profilaktyka posttravmatychnykh stresovykh rozladiv: psykholohichni aspekty. Metodychnyi posibnyk / Uporiadnyky D.D. Romanovska, O.V. Ilashchuk. Chernivtsi : Tekhnodruk, 2014. 133 s.

15. Romaniuk, Maryna. (2014). Spivpratsia psykholohichnoi sluzhby i pedahohiv shchodo podolannia PTSR u pidlitkiv / M.Romaniuk // Praktychnyi psykholoh: Shkola. №10. S.36–39.
16. Romaniuk, Maryna. (2014). Psykholohichna dopomoha starshoklasnykam u podolanni naslidkiv travmatyzatsii / M.Romaniuk // Praktychnyi psykholoh: Shkola. №11. S. 20 – 25.
17. Tarabryna, N.V., Bykhovets, Yu.V. (2007). Terrorystycheskaia uhroza y ee posledstvyia / N. V. Tarabryna, Yu. V. Bykhovets // Psykholohyia posttravmatycheskoho stressa. Praktycheskoe rukovodctvo. Chast 1. Teoryia y metodы / Pod red. N.V. Tarabrynoi. M.: Yzd-vo «Kohyto-Tsentr». S. 54–60.
18. Tarabryna, N.V., Bykhovets, Yu.V., Kazymova N.N. (2012). Spetsyfyka psykholohycheskoho blahopoluchyia v hruppakh respondentov v razlychnoi yntensyvnostiu perezhyvanyia terrorystychekoi uhrozy / N. V. Tarabryna, Yu. V. Bykhovets / Ynstytut psykholohyy Rossyiskoi akakdemyy nauk, Psykholohycheskye issledovanyia (2012, № 2(22) [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: http://phystudy.ru
19. Turenko, O.S. (2006). Strakh: sproba filosofskoho usvidomlennia fenomena: Monohrafiia / O. S. Turenko. K.: Vyd. PARAPAN. 216 s.
20. Fliusser, Vylem. (2009). O proetsyrovanyy / Vylem Fliusser // KhORA. № 3 / 4. S. 65-76.
21. Cherepovska, N.I. (2012). Mediapertseptyvna komunikatsiia: resursy perehliadu vizualnykh media tekstu / N. I. Cherepovska // Aktualni problemy psykholohii : Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S, Kostiuka NAPN Ukrainy. K. : Vydavnytstvo «Feniks». Tom 12. Psykholohiia tvorchosti. Vypusk 15. Chastyna 1. S. 407 – 416.
22. Shestopalova, L.F., Buchok, Yu.S. (2011). Osnovni napriamy profilaktyky posttravmatychnykh stresovykh rozladiv u zhertv ekstremalnykh podii / L. F. Shestopalova, Yu. S. Buchok // Medychna psykholohiia. № 4. S. 7 – 9.
23. Shestopalova, L.F., Kozhevnikova, V.A., Borodavko, O.O., Kyryliuk S.S. (2017). Kliniko-psykholohichni osoblyvosti osib iz riznymy formamy poststresovykh psykhichnykh porushen / L.F. Shestopalova, V.A. Kozhevnikova, O.O. Borodavko, S.S. Kyryliuk // Medychna psykholohiia. № 2. S. 7-11.
24. Levine P. (1997). Waking the Tiger: Healing Trauma. North Atlantic books, Berkeley. 274 p.
25. Tarabrina N.V., Bykhovets Y.V. (2006). The Empirical Study of the Terrorist Treat // Tangled Roots: Social and Psychological Factors in the Genesis of Terrorism. In NATO Security through Science Series. Human and Societal Dynamics / Ed. by Jeff Victorov. IOS Press: University of Southern California Keck School of Medicine. USA. Oxford. Vol.11. P. 242-258.

DOBRONOSOVA Yu. D.
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Department of Philosophy and Pedagogy, National Transport University,
Kyiv, Ukraine
E-mail: ilajali@ukr.net

EXISTENTIAL SPECIFICS OF MEDIATRAUMA IN THE MEDIAVARIETY WORLD

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.15

НЕЧІПОРЕНКО О.В.
аспірант кафедри педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна

ІСТОРИКО-СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ФІЛОСОФСЬКОГО РОЗУМІННЯ РЕФЛЕКСІЇ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

NECHIPORENKO O.V. **Philosophical understanding of reflection: historical and systematic analysis.** *This paper presents a comprehensive historical and philosophical analysis of reflection as a fundamental principle of philosophical thinking from antiquity to non-classical philosophy of the twentieth century. Through systematic analysis of primary sources and contemporary research, the study traces the evolution of reflection from Socratic self-knowledge through Cartesian methodological doubt to Husserl's phenomenology and existential philosophy. The research employs historical-philosophical, systematic, hermeneutical, and comparative approaches to examine how the understanding of reflection has transformed across different philosophical traditions. The paper demonstrates that reflection serves both as an ontological characteristic of consciousness and as a methodological tool for philosophical inquiry. The ontological and epistemological status of reflection in the history of philosophical thought is revealed through analysis of key philosophical systems and their interpretations of reflexive thinking. The specific features of reflection interpretation in different historical epochs are analyzed, revealing its significance for the development of philosophical knowledge and human self-consciousness. Special attention is paid to the transformation of reflection understanding in contemporary philosophical discourse and its role in interdisciplinary research. The research methodology combines traditional historiographical analysis with modern interpretative approaches, allowing for a comprehensive understanding of reflection's evolving conceptualization. The study examines the role of reflection in modern educational practices and its potential for developing critical thinking and metacognitive skills. The methodological significance of reflection for integrating different forms of knowledge and bridging disciplinary boundaries is thoroughly analyzed. The scientific novelty lies in synthe-*

© НЕЧІПОРЕНКО О.В., 2024

sizing various approaches to reflection and identifying its methodological potential for contemporary humanitarian knowledge. The practical significance of this work is in demonstrating how reflective methodology can enhance modern philosophical discourse, educational practices, and research methodologies in the humanities.
Keywords: *reflection, philosophical methodology, self-consciousness, existence, phenomenology, epistemological function, Cartesianism, German classical philosophy.*

НЕЧІПОРЕНКО О.В. **Історико-системний аналіз філософського розуміння рефлексії у сучасному науковому дискурсі.** *У статті здійснено комплексний історико-філософський аналіз феномену рефлексії як фундаментального принципу філософського мислення від античності до некласичної філософії XX століття. На основі системного аналізу першоджерел та сучасних досліджень розкрито еволюцію розуміння рефлексії як способу самопізнання та методологічного принципу філософського мислення. Простежено трансформацію концепту рефлексії від сократівського принципу самопізнання через картезіанське «cogito» до феноменології Гусерля та екзистенційної філософії. Виявлено онтологічний та гносеологічний статус рефлексії в історії філософської думки. Методологія дослідження базується на комплексному застосуванні історико-філософського, системного, герменевтичного та компаративного підходів. Розкрито специфіку трактування рефлексії в різні історичні епохи та її роль у розвитку філософського знання. Проаналізовано трансформацію форм рефлексії в умовах сучасного інформаційного суспільства та її значення для розвитку міждисциплінарних досліджень. Особлива увага приділена методологічному потенціалу рефлексії для інтеграції різних форм знання та її ролі в освітніх практиках. Наукова новизна полягає в системному аналізі трансформації розуміння рефлексії в різних філософських традиціях та виявленні її методологічного потенціалу для сучасного гуманітарного знання. Практичне значення отриманих результатів визначається можливістю їх використання для подальшого розвитку методології філософських досліджень та вдосконалення освітніх практик.*
Ключові слова: *рефлексія, самопізнання, філософська методологія, самосвідомість, екзистенція, онтологічний статус, гносеологічна функція, феноменологічна редукція.*

1. Постановка проблеми

Проблема рефлексії належить до фундаментальних питань філософського дискурсу, визначаючи сутність людського мислення та пізнання. Як зазначає В. Горський, «рефлексія є невід'ємною складовою філософського мислення, що визначає його специфіку та спрямованість»[2, с. 38]. Актуальність дослідження еволюції розуміння рефлексії зумовлена необхідністю осмислення її ролі у сучасному філософському та науковому пізнанні.

У контексті сучасних трансформацій гуманітарного знання особливої ваги набуває переосмислення історичного розвитку концепцій рефлексії, що дозволяє не лише краще зрозуміти витоки та становлення філософської рефлексії, але й окреслити її методологічний потенціал для вирішення актуальних проблем філософії та науки XXI ст. З цього приводу, вважаємо за доцільне навести думку О. Васильєвої, яка підкреслює, що «рефлексивне мислення набуває особливого значення в умовах інформаційного суспільства, коли зростає потреба в критичному осмисленні та інтеграції різних форм знання» [1, с. 15].

Міждисциплінарний характер сучасних наукових досліджень вимагає нових методологічних підходів до інтеграції різних галузей знань. На думку А. Залужної, «рефлексивне осмислення методологічних засад наукового пізнання створює підґрунтя для синтезу різних дослідницьких парадигм та підходів» [3, с. 4].

Серед основних методів дослідження рефлексії використано історико-філософський метод, який дозволив прослідкувати еволюцію розуміння рефлексії в різні історичні епохи, виявити специфіку її трактування у ключових мислителів від античності до сучасності, встановити закономірності трансформації концепту рефлексії в історії філософської думки. Системний підхід забезпечив цілісне бачення феномену рефлексії у взаємозв'язку його різних аспектів, розуміння рефлексії як системоутворюючого елемента філософського мислення, виявлення структурних зв'язків між різними концепціями рефлексії. Герменевтичний метод застосовано для глибинної інтерпретації філософських текстів, розкриття імпліцитних смислів концепцій рефлексії, розуміння контексту формування різних підходів до трактування рефлексії. Компаративний аналіз дозволив порівняти різні підходи до розуміння рефлексії, виявити спільне та відмінне в її трактуваннях, простежити спадкоємність та новації в осмисленні феномену рефлексії. Метод концептуального аналізу використано для прояснення змісту поняття рефлексії, виявлення його смислових трансформацій, окреслення меж застосування концепту в різних контекстах.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Історико-філософський аналіз розвитку рефлексивної проблематики представлений у працях В. Горського [2], який досліджував еволюцію філософської думки та місце рефлексії в ній. Духовні виміри рефлексії розкрива-

ються в роботах О. Васильєвої [1], де авторка аналізує роль рефлексивних процесів у формуванні особистості. Особливу увагу привертають дослідження А. Залужної [3], присвячені аналізу екзистенційних аспектів рефлексії у філософії М. Гайдеггера. Методологічні аспекти рефлексії у контексті наукового пізнання ґрунтовно досліджено у працях П. Йолона [4], який розкриває її роль у феноменологічному трактуванні об'єктів науки. А. Малівський [5] здійснює глибокий аналіз декартівського розуміння рефлексії, розкриваючи її значення для формування нової парадигми філософського мислення. У працях Т.В. Розової та Л.В. Чорної [6] досліджується роль рефлексії в системі німецької класичної філософії, зокрема у вченні Гегеля про абсолютний дух.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасний стан досліджень вказує на актуальність системного історико-філософського аналізу трансформації розуміння феномену рефлексії від античності до сучасності. Як зазначає П. Йолон, «проблема рефлексії потребує нового осмислення в контексті сучасних філософських дискусій» [4, с. 170].

На нашу думку, все ще потребують свого вирішення такі питання. Насамперед, це методологічний потенціал рефлексії для розвитку сучасного гуманітарного знання та трансформація форм рефлексії в умовах цифрової епохи. Важливим також залишається питання ролі рефлексії в міждисциплінарних дослідженнях. Окремої уваги заслуговує дослідження інтегративної функції рефлексії в системі наукового знання. Суттєвим є також значення рефлексії для розвитку освітніх практик. Нарешті, потребує вивчення потенціал рефлексивної методології для вирішення глобальних проблем сучасності.

Мета статті полягає у здійсненні комплексного історико-філософського аналізу еволюції розуміння рефлексії та виявленні її методологічного потенціалу для сучасного філософського мислення. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: проаналізувати становлення концепції рефлексії в античній філософії та її трансформацію в філософії Модерну; розкрити специфіку трактування рефлексії в німецькій класичній філософії та феноменологічному підході; дослідити екзистенційні виміри рефлексії та її роль у сучасному філософському дискурсі.

3. Виклад основного матеріалу

Розгляд питання передбачає системний аналіз історичної трансформації розуміння феномену рефлексії, простежуючи його еволюцію від античної філософії до сучасності. Такий підхід дозволить не лише розкрити основні етапи становлення рефлексивної проблематики в історії філософської думки, але й виявити її методологічний потенціал для сучасних досліджень.

Античне розуміння рефлексії: від Сократа до Аристотеля Зародження рефлексивної проблематики в європейській філософській традиції пов'язане

насамперед з ученням Сократа про самопізнання. Як підкреслює В. Горський, «саме Сократ вперше поставив питання про самопізнання як передумову набуття будь-якого іншого знання» [2, с. 38].

Сократівське розуміння рефлексії базувалося на глибокому переконанні в нерозривному зв'язку самопізнання з моральним удосконаленням особистості. Як зазначає О.С. Васильєва, «сократівський метод діалогу був першою формою рефлексивного мислення, спрямованого на досягнення істинного знання через критичне самопізнання» [1, с. 16]. Філософ розглядав душу як динамічний суб'єкт, здатний до рефлексії та внутрішнього діалогу. Л.М. Шенгерій підкреслює, що «сократівське розуміння рефлексії заклало основи для всієї подальшої європейської традиції самопізнання» [8, с. 9]. Шлях до істини, за Сократом, пролягає через постійну працю душі над собою, через діалог душі із самою собою. Особливе значення у розвитку античного розуміння рефлексії мала філософська спадщина Аристотеля. У своїй метафізиці він розглядав рефлексію як найвищу форму мислення, де суб'єкт і об'єкт пізнання збігаються. «Перший розум» Аристотеля був здатний до самоспоглядання, що заклало основи онтологічного розуміння рефлексії. Це античне розуміння рефлексії згодом було суттєво переосмислено в епоху Модерну.

Рефлексія в філософії Модерну: картезіанський поворот Принципово новий етап у розвитку концепції рефлексії пов'язаний з філософією Рене Декарта. А.М. Малівський підкреслює, що «Декарт офіційно надав мисленню статус буття, творцем якого є людина» [5, с. 144]. Його знаменитий принцип «cogito ergo sum» здійснив справжню революцію в розумінні природи та ролі рефлексії. Декартівське розуміння рефлексії відрізнялося від античного насамперед своїм методологічним радикалізмом. Як зазначає П. Йолон, «метод радикального сумніву Декарта став першою спробою систематичної рефлексії над основами людського пізнання» [4, с. 172]. Філософ запропонував відкидання всіх попередніх знань і переконань заради пошуку абсолютно достовірної основи пізнання. Це картезіанське розуміння рефлексії отримало подальший розвиток у німецькій класичній філософії.

Рефлексія у німецькій класичній філософії: від Канта до Гегеля У німецькій класичній філософії рефлексія набула універсального онтологічного статусу. Т.В. Розова та Л.В. Чорна відзначають, що «в системі Гегеля рефлексія постає як невід'ємний спосіб саморуху та самопізнання Абсолютного Духу» [6, с. 228]. Особливе значення мало гегелівське розуміння рефлексії як діалектичного процесу. «У науці логіки Гегель розкриває рефлексивний характер категорій Буття та Ніщо, показуючи їх внутрішній взаємозв'язок та взаємоперехід» [6, с. 229]. Це заклало основи для розуміння рефлексії як універсального принципу розвитку духу. Однак принципово новий погляд на природу рефлексії запропонувала феноменологічна філософія.

Феноменологічне осмислення рефлексії: внесок Гусерля Едмунд Гусерль запропонував принципово новий підхід до розуміння рефлексії у своїй феноменології. А.Є. Залужна підкреслює, що «феноменологічна редукція Гусерля відкрила новий шлях до розуміння трансцендентальних структур свідомості» [3, с. 5]. На відміну від попередньої філософської традиції, він розглядав рефлексію як метод безпосереднього споглядання сутностей свідомості. Цей феноменологічний підхід вплинув на подальший розвиток екзистенційного розуміння рефлексії.

Екзистенційні виміри рефлексії: від К'єркегора до Гайдеггера Особливе місце в розвитку концепції рефлексії посідає екзистенційна філософія. Як зазначає Л.В. Чорна, «екзистенційне розуміння рефлексії пов'язане з проблемами автентичності існування та пошуку особистісної істини» [7, с. 660]. Для К'єркегора рефлексія була процесом становлення людської суб'єктивності, нерозривно пов'язаним з релігійною істиною та внутрішньою діалектикою віри. А.Є. Залужна підкреслює, що «к'єркегорівське розуміння рефлексії відкрило новий вимір суб'єктивної істини, недоступної для раціонального пізнання» [3, с. 6]. Мартін Гайдеггер пов'язував рефлексію з «екзистенційним аналізом Dasein» та проблемою істини буття. На думку дослідників, «гайдеггерівська концепція рефлексії тісно пов'язана з проблемами часовості, історичності та можливостей здійснення людського буття» [3, с. 7]. Це відкрило нові перспективи для розуміння онтологічних вимірів рефлексії.

Рефлексія в сучасному філософському дискурсі В сучасній філософії рефлексія постає як багатовимірний феномен, що охоплює епістемологічні, онтологічні та екзистенційні аспекти. О.С. Васильєва зазначає, що «сучасне розуміння рефлексії характеризується інтеграцією різних підходів та традицій» [1, с. 20]. Особливого значення набуває роль рефлексії в контексті цифрової трансформації суспільства. П. Йолон наголошує: «В умовах інформаційного перевантаження рефлексивне мислення стає ключовим інструментом критичного осмислення та відбору інформації» [4, с. 175]. Методологічний потенціал рефлексії для міждисциплінарних досліджень Рефлексія відіграє особливу роль у розвитку міждисциплінарних досліджень. Як зазначає Л.М. Шенгерій, «рефлексивна методологія стає ключовим інструментом інтеграції різних форм знання в сучасній науці» [8, с. 11]. Це особливо важливо в умовах зростаючої спеціалізації наукового знання.

Значення рефлексії для розвитку освітніх практик Т.В. Розова та Л.В. Чорна підкреслюють, що «рефлексивні практики набувають особливого значення в сучасній освіті, сприяючи розвитку критичного мислення та метакогнітивних навичок» [6, с. 230]. Рефлексія стає важливим інструментом підвищення якості навчального процесу та формування самостійного мислення.

4. Висновки

Викладене вище засвідчує, що рефлексія є фундаментальним принципом філософського мислення, який пройшов складну еволюцію від античності до сучасності. У процесі цієї еволюції відбувалося постійне збагачення змісту поняття рефлексії, розширення сфер її застосування та поглиблення розуміння її природи.

В історії філософської думки рефлексія постає в декількох взаємопов'язаних вимірах: як онтологічна характеристика самого буття (від Аристотеля до Гегеля); як методологічний принцип філософського пізнання (від Декарта до Гусерля); як спосіб самоусвідомлення людської екзистенції (від К'єркегора до Гайдеггера). Сучасний вимір рефлексії у філософському дискурсі розкривається як важливий інструмент міждисциплінарної інтеграції знання та методологічна основа розвитку критичного мислення в освітніх практиках.

Список використаних джерел:

1. Васильєва О. С. Духовність та духовний світ особистості. Українське релігієзнавство. 2018. №27-28. С. 14-22.
2. Горський В. С. Історія української філософії. Київ : Наукова думка, 2019. 286 с.
3. Залужна А. Є. «Екзистенційний аналіз Dasein» та проблема істини буття. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2020. №4. С. 3-7.
4. Йолон П. Феноменологічне трактування об'єктів науки у філософії. Філософські діалоги. 2021. №15. С. 169-180.
5. Малівський А. М. Декартівське осмислення природи людини. Антропологічні виміри філософських досліджень. 2020. №23. С. 142-150.
6. Розова Т. В., Чорна Л. В. Філософська система Гегеля як вчення про етапи розвитку Абсолютної Ідеї. Гілея: науковий вісник. 2019. Вип. 93. С. 226-230.
7. Чорна Л. В. Культуро-творче осягнення людини у філософії. Гілея: науковий вісник. 2020. №72. С. 658-664.
8. Шенгерій Л. М. Продукування принципів стандартизації знання в доробку Аристотеля. Вісник НАУ. 2021. №2. С. 8-12.

Transliteration of References:

1. Vasylieva O.S. (2018). Dukhovnist ta dukhovnyi svit osobystosti [Spirituality and spiritual world of personality]. Ukrainske relihiieznavstvo, 27-28, 14-22. [in Ukrainian].
2. Horskyi V.S. (2019). Istoriia ukrainskoi filosofii [History of Ukrainian Philosophy]. Kyiv: Naukova dumka.

3. Zaluzhna A.Ye. (2020). Ekzystentsiinyi analiz Dasein ta problema istyny buttia [Existential analysis of Dasein and the problem of truth of being]. Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv, 4, 3-7.
4. Yolon P. (2021). Fenomenolohichne traktuvannia obiektiv nauky u filosofii [Phenomenological interpretation of objects of science in philosophy]. Filosofski dialohy, 15, 169-180.
5. Malivskyi A.M. (2020). Dekartivske osmyslennia pryrody liudyny [Cartesian understanding of human nature]. Antropolohichni vymiry filosofskykh doslidzhen, 23, 142-150.
6. Rozova T.V., Chorna L.V. (2019). Filosofska systema Hehelia yak vchennia pro etapy rozvytku Absoliutnoi Idei [Hegel's philosophical system as a doctrine about stages of development of the Absolute Idea]. Hileia: naukovyi visnyk, 93, 226-230.
7. Chorna L.V. (2020). Kulturo-tvorche osiahnennia liudyny u filosofii [Cultural and creative understanding of human in philosophy]. Hileia: naukovyi visnyk, 72, 658-664.
8. Shenherii L.M. (2021). Produkuvannia pryntsypiv standartyzatsii znannia v dorobku Arystotelia [Production of knowledge standardization principles in Aristotle's works]. Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu, 2, 8-12.

NECHIPORENKO Oleksandr
PhD Student, Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0009-0002-4723-5213
E-mail: nechiporenko.oleksandr@kdpu.edu.ua

PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING OF REFLECTION: HISTORICAL AND SYSTEMATIC ANALYSIS

ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ПТСР І ТРАВМАТИЧНИХ СТАНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

EDUCATION AS A TOOL FOR OVERCOMING PTSD AND TRAUMATIC CONDITIONS IN WAR CONDITIONS

(cc) BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.16

АРТЕМЕНКО Т.Б.
методист-практичний психолог,
Комунальний навчальний заклад
«Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних
працівників Черкаської
обласної ради»,
м. Черкаси, Україна

СУПЕРВІЗІЙНА ПІДТРИМКА РОБОТИ З ТРАВМОЮ У ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА*

ARTEMENKO T.B. **Supervision of the work of a psychologist who works with an trauma.** *The author explores the possibilities of supervision in the work of an applied psychologist. The work with trauma is an important aspect of supervision. These explore can be used in the postgraduate education of teachers and help provide quality services to the population during a social conflict. This practice helps integrate the Ukrainian psychological community into the European humanitarian space.*
Key words: *supervision, supervisory, psychological service, trauma, crisis, postgraduate education, positive psychotherapy.*

АРТЕМЕНКО Т.Б. **Супервізійна підтримка роботи з травмою у діяльності практичного психолога.** *Авторське дослідження можливостей застосування супервізії як засобу професійної підтримки практикуючих спеціалістів, що працюють з травмою, може бути використано в системі післядипломної педагогічної освіти з метою оптимізації надання професійних послуг спеціалістами та слугувати відповіддю на виклики, що лежать на шляху інтеграції української психологічної спільноти до європейського гуманітарного простору*
Ключові слова: *супервізія, супервізорство, психологічна послуга, травма, криза, післядипломна освіта, позитивна психотерапія.*

1. Вступ

Професійне співтовариство та замовники психологічних послуг сьогодні висувають запити до формування особливої професійної конфігурації прак-

 © АРТЕМЕНКО Т.Б., 2024

тичного психолога. Вона формується через такі чинники як власна терапія, робота з клієнтами, триваюче навчання та проходження супервізій та інтервізій. Реалізувати навчальні активності та супервізійну (наставницьку) підтримку діяльності практикуючого психолога на сучасному етапі покликана система післядипломної освіти та спільнота професіоналів, до якої входить фахівець.

Основним концептом дослідження виступає ідея про упровадження методу супервізії в діяльність практичних психологів, що працюють з травмою, що дозволить підвищити якість психологічних послуг та забезпечити належну підтримку фахівця.

2. Постановка проблеми

Актуальність розробки теми обумовлена такими факторами, як відсутність в Україні інституту супервізорства у формальному секторі освіти, слабка розробленість у вітчизняній науці теоретико-методологічних процедур здійснення фахової супервізії для практикуючих психологів у процесі їхньої післядипломної активності, відсутність чітких засад надання супервізійної підтримки фахівцям, що працюють з травмами війни, наявність протиріч, що виникають між суспільними вимогами до професії психолога та реальною професійною практикою.

Короткий огляд літератури. Феномен супервізії був описаний та визначений такими дослідниками, як З. Фрейд (1930), М. Балінт (1956), Бордерс і Леддік (1987), Д. Вінер, К. Вітакер, С. Гледдінг, Р.Р. Грінсон, Д. Якобс (1997), П. Девід (1997), С. Зонненберг, М. Кокс, Р. Кочюнас, К. Краутер, С. Лазар, В. М. Лейбін, Д.Дж. Мейєр (1997), Хесс (1980), Х. Спотніц, Е. Уільямс, Р. Урсано, Б. Уортон, Р. Шохет (1989), Дж. Хейлі, П. Ховкінс (1989), Х. Пезешкіан (2001); Б.Д. Карвасарський, С.О. Кулаков, Б.В. Михайлів (2002), С.І. Табачников, І.С. Вітенко, В.В. Чугунов (2002), І.О. Кірілов (2002), М І. Д. Булюбаш (2003), В.І. Карікаш (2006), Т.С. Яценко (2006), Л. Авраменко (2008); О.М. Усатенко (2010), С.А. Богданов (2014), О.П. Коваленко (2014). У працях вчених супервізія представлена як частина підготовки та становлення психолога та психотерапевта, в тому числі у післядипломний період його професійної активності.

Різні аспекти переживання стресових подій та роботи з кризою вивчали Ф.Є. Василюк (1984), В.І. Лєбєдєв (1989), К.А. Абульханова-Славська (1991); А.М. Корюкін (2005); А.А. Осіпова (2005); В.Ю. Слабінський (2006), К.О. Петрова (2008), К.В. Карпинський (2008); В.А. Агарков (2009), Є.П. Ільїн, О.О. Лазебна, М.Ш. Магомед-Емінов, К.Л. Михайлова, М.А. Падун, І.І. Мамайчук, М.М. Решетніков (2010); А. Маслоу (1989), B. Engdahl, Th. N. Dikel et al. (1997), М. Уайт (2003). Питання роботи з дітьми та підлітками, що зазнали досвіду дистресу, травматичного стресу чи впливу кризових подій, розглядали Л.І. Божович (1979), Л.С. Виготський (1984); Н.В. Тарабріна (1996; 2001), І.В.

Дубровіна, М.І. Лісіна (2004), А.Л. Венгер (2006), А.А. Бадхен, А.М. Родіна (2007); Е. Еріксон (1996), А. Аллен, С. Блум, Д. Джонсон, А. Маслоу, Д. Сміт, К. Флейк-Хопсон, В. Фруе, К. Хорні та ін. Серед вітчизняних вчених варто назвати Я.О. Овсяннікову, Ю.С. Семенову, К.Ф. Халепу (2013), С.А. Богданова (2013), О.І. Романчука (2014). Вказані дослідження стосуються вивчення поведінки осіб та груп, що зазнали стресу чи пережили кризову подію, надання їм допомоги, яка може бути представлена у формі кризового втручання, психотерапії, тематичних тренінгів для розвитку окремих навичок, ведення груп тощо.

Аналіз фахової літератури виявив, що такі аспекти, як особливості супервізійної підтримки фахівця, який працює з травмою, особливо дитячою, досліджені науковцями недостатньо. Готуючи власне дослідження, автор намагалася заповнити цю прогалину.

Цілі і внесок у дослідження. Ціллю дослідження автор бачить вивчення особливостей та переваг упровадження методу супервізії у практичну діяльність психологів, які працюють з травмованим контингентом.

Структура (зміст) статті. Стаття містить наступні частини: короткий теоретичний екскурс щодо проблеми застосування методу супервізії у практичній підготовці фахівців допомагаючих професій та аналіз існуючих підходів до надання кризової допомоги; опис досягнень упровадження у практику діяльності психологів області навчального курсу, спрямованого на розвиток навичок кризового консультування та допомогу дітям у ситуації стресу; виділення супервізійної складової як такої, яка дозволяє зробити упровадження курсу більш ефективним; ілюстрація супервізійних процедур, що застосовуються до учасників курсу та проводяться у методі позитивної психотерапії; аналіз результатів застосування методу супервізії у роботі психологів з уразливим контингентом.

3. Виклад основного матеріалу

Теоретична база, гіпотези (запитання). Аналіз фахової літератури показав, що проблема дослідження супервізії як частини підготовки та становлення психолога та психотерапевта не є новим напрямком психологічної науки і практики. Опис супервізії як професійного феномену та відповідних теоретико-прикладних досліджень датуються початком тридцятих років минулого сторіччя. За останнє десятиріччя здійснено також ряд вітчизняних науково-прикладних досліджень щодо застосування супервізорства для підготовки практичних психологів.

Так, З. Фрейд (1930) використовував супервізію як особистий аналіз у ролі пацієнта з практикуванням зміни ролей «пацієнт»-«аналітик», запровадив відокремлення супервізійної роботи від теоретичної підготовки і особи-

стого аналізу та представлення закінчених або поточних випадків супервізору-аналітику для спільного обговорення, розглядав феномен супервізії як частину підготовки та становлення психотерапевта психоаналітичного напрямку; М. Балінт (1956) залишив по собі методику проведення т. зв. балінтовських груп, що досліджують особливості взаємодії клієнта та лікаря; Хесс (1980) описав супервізію як насичену міжособистісну взаємодію; він дає таке загальне визначення супервізії: «Це насичена міжособистісна взаємодія, основна мета якої полягає в тому, щоб одна людина, супервізор, зустрілася з іншою, терапевтом, і спробувала зробити останнього більш ефективним у допомозі людям» [7, с.91]; Бордерс і Леддік (1987) визначили поняття самосупервізії та розвитку внутрішнього супервізора; П. Ховкінс і Р. Шохет (1989) виділили *індивідуальний, груповий і* організаційний *підходи в* супервізії [7]; Д. Якобс, П. Девіс, Д.Дж. Мейєр (1997) у розрізі супервізії розглянули техніки і методи коректуючого консультування.

У працях вчених розкрито теоретичні моделі супервізії, виокремлено її різновиди. У наукових джерелах супервізія визначається як специфічний метод навчання психологів-початківців (Р.Р. Гріндсон, П. Девід, Д. Якобз, Б.Д. Карвасарський, М. Кокс, Д.Дж. Мейер, Х. Спотніц, П. Ховкінс, Р. Шохет, І.Д. Булюбаш та ін.); як альтернатива особистісному аналізу (С. Зонненберг, С. Лазар, Р. Урсано та ін.); як засіб підвищення фахової майстерності і кваліфікації досвідчених фахівців (С. Гледдінг, А. Домбровський, Р. Кочюнас, К. Краутер, А. Менегетті); як засіб упередження професійного вигорання (Р. Шохет, П. Ховкінс; С.О. Кулаков, М.Л. Авраменко (2008)). Дослідники С. Гледдінг, С. Зонненберг, К. Краутер, С. Лазар, А. Менегетті, Р. Урсано стверджують, що супервізорство є методом, який сприяє підвищенню якості роботи та є необхідною складовою професійного розвитку як початківців, так і досвідчених психологів-практиків.

Російські вчені Б.В. Михайлів, С.І. Табачников, І.С. Вітенко, В.В. Чугунов (2002) здійснили дослідження аспектів роботи балінтовських груп, серед яких – позитивна трансформація професійного «я» фахівця, допомога в ухваленні рішень тощо; І.О. Кірілов (2002) удосконалив супервізійну підготовку медичних психотерапевтів у методі позитивної психотерапії; І.Д. Булюбаш (2003) досліджувала основи супервізії в гештальт-терапії; А.А. Бадхен та А.М. Родіна (2007) підкреслювали вважливість проходження супервізій практичними психологами, які працюють з дітьми [3], Ю.В. Щукіна (2011) дала визначення супервізії як загальновизнаного методу освіти, підвищення кваліфікації та підвищення якості роботи фахівців в сфері допомагаючих професій та як релевантного місце діалогу науки, практики, освіти [8].

У вітчизняній науці здійснено дослідження питань фахової підготовки практичних психологів методом супервізії в аспекті цілісного пізнання психіки

в єдності свідомого й несвідомого (Т.С. Яценко (2006), С.М. Аврамченко, Т.І. Білуха, Т.В. Горобець, Б.Б. Іваненко, О.О. Святка, І.М. Сергієнко, О.М. Усатенко (2010) [6], ін.).

Серед вітчизняних науковців на сучасному етапі з'явилися й окремі дослідження супервізійного супроводу діяльності практикуючих психологів та фахівців інших допомагаючих професій. Вони стосуються таких питань, як організаційно-методичні та етичні моменти надання фахової супервізії (В.Г. Панок (2014), Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська (2015)), психодинамічні аспекти організації інтервізій, супервізій та самосупервізій (С.А. Богданов (2013), О.П. Коваленко, О.В. Залеська, Н.Ю. Худякова (2014) [5]), супервізорський супровід професійної діяльності практичного психолога системи освіти (В.Є. Кавецький, С.Р. Демидась (2017)). Найбільш виразний акцент у сучасних дослідженнях ставиться на супервізійний супровід роботи психолога з дітьми та сім'ями, що зазнали травм війни.

Для упровадження нової технології у закладі післядипломної освіти, а саме методу групової супервізії для практичних психологів, автор звернулася до наступних теоретико-методологічних позицій.

Для проведення супервізійних процедур автор вибрала п'ятиступінчасту стратегію, запозичену з арсеналу методів позитивної психотерапії [2]. Така стратегія дозволяє структурувати відносини в супервізії та перейти від конфлікту до способів його вирішення. Ця методична структура відносин моделює основні особливості взаємодії в рамках методу і створює модель терапевтичних відносин для психолога, який навчається. Таким чином, створюються передумови для формування ставлення психолога до клієнта, що визначають застосування отриманих знань на практиці.

Процес такої супервізії поділяється на п'ять умовних кроків [1].

Крок перший. На першій стадії – стадії дистанціювання - ведучий пропонує учаснику описати ситуацію, для вирішення якої останній потребує професійної допомоги. Ведучий здійснює відтворення проговорюваного матеріалу та допомагає сформулювати запит на роботу. Завдання групи полягає у дистанціюванні від феноменів «я», у виявленні уважності до «ти» і «ми», демонстрації терплячості та емпатії, у застосуванні навичок активного слухання, позитивних та транскультуральних аспектів.

Крок другий. На діагностичній стадії група проводить інвентаризацію даностей, що описують ситуацію. Матеріал може бути представлений через символічний контекст у вигляді метафор, топологічних моделей, графічних зображень тощо. В кінці стадії формулюється та укладається договір на роботу між учасником та групою. Завдання групи полягає у дослідженні феноменології іншого, у точному формулюванні запитань, у визначенні змісту, здібностей, можливостей, історії та динаміки щодо учасника та його ситуації.

Крок третій. Стадія ситуативного підбадьорювання актуалізує особистісні та професійні ресурси учасника. Члени групи надають підтримку останньому, опираючись на принципи щирості, емпатії, прийняття, надії, творчості, спонтанності. Група та ведучий упевнюються, що учасник володіє необхідним ресурсом для подальшої роботи. Завдання групи ґрунтується на розумінні принципу надії, баченні ресурсу іншого, на умінні надавати підтримку та здатності бути зразком для наслідування.

Крок четвертий. На стадії вербалізації група продукує набір можливих рішень представленої ситуації та пред'являє їх учаснику. Пред'явлення можуть мати символічний контекст. Це можуть бути індивідуальні рішення членів групи чи спільний творчий проект. Колеги показують учаснику свою картину чи вербалізують можливі рішення. Завданням групи є дотримання балансу ввічливості і відкритості, продукування різних варіантів професійної поведінки та прогнозу результатів, окреслення зон відповідальності.

Крок п'ятий. Стадія розширення цілей дозволяє перенести знайдені рішення у майбутнє, розширити рамку сприймання себе як особистості та професіонала, дистанціюватися від ситуації. Учасник висловлює свої роздуми, емоції та ставлення до рішень, які надала група. Він також озвучує наміри, цілі, та вибори, прийняті щодо його ситуації, інші професійні та життєві плани, що виходять за межі запиту. В кінці процесу всі учасники, включаючи ведучого, надають зворотний зв'язок. Повідомлення можуть стосуватися самопочуття учасників, аналізу особистісних і групових феноменів тощо. Завдання групи на цій стадії виражаються у відокремленні та здобутті автономії всіма її учасниками, у формуванні наміру втілювати зміни, у навичках позитивного переформулювання поняття конфлікту як можливості, у роботі з майбутнім, пошуку сенсовості.

Детально концепцію теорії позитивної психотерапії, відповідну методологію з використанням п'ятиступінчастої техніки супервізії та запозичений з психотерапії феномен позитивного переносу розглянуто у роботах таких авторів, як Н. Пезешкіан, Х. Пезешкіан, Х.Г. Брауер, У. Бьоссман, Дж. Флемінг, Т.Ф. Бенедек, П. Грей, Д. Уальдфогель; П.М. Бромберг, Д. Сандлер, К. Дер, А. Холдер, У. Хетчер; Д.О. Леонтьєв, Є.С. Мазур, А.З. Шапіро, А.Н. Романін, І.О. Кірілов, С.О. Кулаков, В.А. Ташликов, М.А. Гончаров, Б.Д. Карвасарський; В.І. Карікаш, О.В. Двіжона, Х. Карабін, Д.В. Черенщикова, Є.В. Карпенко та ін.). Концепції психологічної травми та кризової допомоги, на які спиралася автор, окреслені у роботах Н.В. Тарабріної, І.В. Дубровіної, М.І. Лісіної; О.І. Романчука, С.А. Богданова; Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Хорні.

Враховуючи специфічні задачі проведення супервізії для фахівців, які працюють саме з особами, що мають досвід травматизації, автор зробила припущення, що застосування методу супервізії дозволить підвищити якість

психологічних послуг та забезпечить належну підтримку фахівця у напрямку покращення його особистісних та професійних показників.

Дизайн дослідження і методи. Автором було здійснене динамічне виробниче дослідження, що тривало упродовж 2-х років. Було використано стратегію дослідження фокус-груп та кейс-дослідження. У свою чергу, дані кейс-дослідження, що слугувало для тестування гіпотез, збиралися як комбінація інтерв'ю, анкетування, особистих спостережень й аналізу внутрішніх та зовнішніх документів. Метод дав можливість встановити відносно широкий спектр особистісних та професійних факторів, які потенційно пов'язані з досліджуваним феноменом, однак були заздалегідь невідомі автору. Проблема контролю у кейс-дослідженні вирішувалася збором даних спостереження за «природними контрольними групами», тобто, за групами фахівців, яким не надавалась супервізійна підтримка. Метод був обраний через його доречність для вивчення комплексних організаційних процесів, адже робота проводилася з багатьма учасниками, стосувалася низки подій та була спрямована на упровадження досить масштабного проекту з використанням інноваційної технології.

4. Результати дослідження

Дослідження проводилось на базі комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», обласного центру практичної психології та соціальної роботи інституту. У ньому взяли участь практичні психологи та методисти з психологічної служби. Початок дослідження – осінь 2015 року. Дослідження співпало з початком реалізації у навчальному закладі курсу «Навички кризового консультування та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у дітей» [4]. Курс є складовою частиною міжнародного проекту ЮНІСЕФ-НаУКМА, що реалізується спільно з Національним Університетом «Києво-Могилянська Академія» та Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи НАПНУ «Комплексна психосоціальна підтримка дітей, підлітків та сімей, що постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні». Упродовж двох років, поки упроваджувався курс, навчання та сертифікацію пройшли 160 спеціалістів. Під час опрацювання практичних блоків курсу учасники вчилися встановлювати та підтримувати контакт з дитиною, створювати ситуацію безпеки під час сетінгу, застосовувати вправи, техніки та прийоми стабілізації стану клієнта, надавати практичну базову підтримку, інформувати та навчати клієнта встановлювати контакт з соціальним оточенням та спеціалізованими сервісами, опановували головні практичні засади проведення тренінгових занять для дітей.

Під час таких навчань тренеру вдалося виділити теми, які засвоюються краще, та теми, на які треба звернути більше уваги. Зона успіху учасників

включає такі моменти, як висока мотивація до професійного розвитку, наявність енергії для допомоги, демонстрація психологом дружньої позиції стосовно клієнта, створення ситуації безпеки, об'ємна діагностика, слідування темі та предметній лінії у консультуванні. Поряд з цим було відмічено, що варто дорощувати такі професійні здібності, як встановлення та підтримання контакту, оволодіння техніками відображення (на противагу розпитуванню), опанування навичками розрізнення власної реальності та реальності клієнта, прийомами формування запиту (зокрема, переведення запиту стосовно третьої особи у запит щодо першої особи), прийомами дистанціювання, масштабування проблематики, навичками толерування сильних емоцій клієнта, а також надалі працювати над лінією стосунків психолог-клієнт (на противагу ігноруванню терапевтичного стосунку).

Після виділення зон професійного розвитку учасникам була запропонована супервізійна підтримка, яка надавалася тренером, а також була організована робота інтервізійних груп. Супервізійні та інтервізійні групи проводились як у рамках атестаційних курсів підвищення кваліфікації, так і у міжкурсовий період. Починаючи з поточного, 2017 року, супервізійні семінари були включені до плану роботи інституту як самостійні методичні заходи.

Перед початком застосування методу супервізії серед учасників була проведена діагностика діяльнісно-особистісної сфери за такими показниками, як рівень тривожності, самооцінка, здібності до співпраці, відкритість, усвідомлення сенсу, зміст та глибина актуального конфлікту (рівні розвитку первинних та вторинних актуальних здібностей, їх баланс та способи реагування на конфлікт), визначені професійно значимі якості, досліджена модель стосунків «психолог-клієнт».

Супервізія, що застосовувалася тренером у системі підготовки фахівців, проводилася у формі групової сесії за участю ведучого. Така форма взаємодії не потребує обов'язкової участі сертифікованого супервізора, разом з тим дозволяє вирішити питання фахової підготовки, розраховані саме на таку навчальну форму [1].

Під час сесій учасники розглядали кейси з практики, аналізували виконання практичних завдань навчальних модулів програми підвищення кваліфікації, приділяли увагу феноменологічному полю взаємодії з клієнтом, усвідомленню власного зростання у темі та професії загалом тощо. Окрім травм, пов'язаних із переживанням наслідків триваючого у країні збройного конфлікту, в зону уваги спеціалістів також потрапляли теми, що стосуються складних випадків у роботі з проявами насильства та інших поведінкових девіацій у закладах освіти. Серед таких «гарячих» тем можна виділити наступні: діагностування та подолання явищ насильства та жорстокості у школах та у закладах професійної освіти, захист дітей та підлітків від участі у

деструктивних кібер-групах, консультування осіб з асоціальною поведінкою, попередження сімейного насильства, ресурсування діяльності фахівців допомагаючих професій тощо.

Підводячи підсумки кількарічного упровадження групових супервізій, зазначимо, що результатом участі спеціалістів у роботі таких професійних груп стало часткове вирішення актуальної проблематики фахового та особистісного рівнів. Учасники відмічають загальне поліпшення самооцінки, покращення здібностей до встановлення контакту та налагодження співробітництва, зростання відкритості, набуття сенсовості свого перебування у професії та задоволеність працею, вирівнювання балансу первинних і вторинних актуальних здібностей та розширення ефективних способів реагування на конфлікт. Загалом психологи вказують на зростання адаптивності, інші позитивні суб'єктивно оцінювані зміни [1].

5. Заключення

Серед завдань подальшого упровадження методу супервізії автор вбачає визначення інституційних організаційно-змістових умов проведення такої форми роботи для практичних психологів, поповнення методичної бази супервізорської майстерності у роботі з фахівцями, що працюють з травмою, надання подальшого розвитку науковим уявленням щодо феномену супервізії та його ролі у професійному розвитку практичних психологів.

Список використаних джерел:

1. Артеменко Т.Б. Можливості застосування методу супервізії у післядипломній підготовці практичних психологів / Артеменко Т.Б // Матеріали IX Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / [Упор. Назаренко Г.А.]. – Черкаси: КНЗ ЧОІПОПП ЧОР, 2017 – 265 с. – С.262-265 // url: http://oipopp.ed-sp.net/
2. Програма освітньої діяльності та спецкурс курсів підвищення фахової кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів з проблеми «Навички кризового консультування та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у дітей» / за заг. ред. В.Г Панка. – К.: НАПНУ, 2015. – 28 с. // url: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/59/1371027087/
3. Усатенко О.М. Супервізорство у фаховій підготовці психолога-практика : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / Усатенко Оксана Миколаївна ; М-во освіти і науки України, Волинський Національний Університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – 17 с.

Transliteration of References:

1. Artemenko T.B. (2017). Mozhlyvosti zastosuvannia metodu supervizii u pisliadyplomnii pidhotovtsi praktychnykh psykholohiv / Artemenko T.B // Materialy IX Mizhnarodnoho festyvaliu pedahohichnykh innovatsii / [Upor. Nazarenko H.A.]. Cherkasy: KNZ ChOIPOPP ChOR. 265 s. S.262-265 // url: http://oipopp.ed-sp.net/
2. Prohrama osvitnoi diialnosti ta spetskurs kursiv pidvyshchennia fakhovoi kvalifikatsii praktychnykh psykholohiv i sotsialnykh pedahohiv z problemy «Navychky kryzovoho konsultuvannia ta rozvytok psykhosotsialnoi stiikosti do stresu u ditei» / za zah. red. V.H Panka. K.: NAPNU, 2015. 28 s. // url: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/59/1371027087/
3. Usatenko O.M. (2010). Supervizorstvo u fakhovii pidhotovtsi psykholoha-praktyka : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 - pedahohichna ta vikova psykholohiia / Usatenko Oksana Mykolaivna ; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Volynskyi Natsionalnyi Universytet imeni Lesi Ukrainky. Lutsk, 2010. 17 s.

ARTEMENKO T.B.
methodologist-practical psychologist, Municipal educational institution «Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of the Cherkasy Regional Council», Cherkasy, Ukraine
E-mail: psysluzhba@ukr.net

SUPERVISION OF THE WORK OF A PSYCHOLOGIST WHO WORKS WITH AN TRAUMA

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

(cc) BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.17

ГОНЧАРЕНКО М.С.,
КАМНЄВА Т.П.,
КАОУК КАРЕН,
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна, Німеччина

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ЗМІНИ СТАНУ ЕНЕРГО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ОРГАНІЗМУ ПІД ВПЛИВОМ ГІМНАСТИКИ ДЕВІДА БЕРСЕЛІ*

GONCHARENKO M., KAMNEVA T., KAREN KAOUK. **Studying of the state changing dynamics in the energy-information components of the body in response to antistress gymnastics by Dr. David Berceli.** *Every modern human suffers from constant stresses which are presented in his life. The number of stresses has been increased in Ukraine significantly under the influence of the socio-political changes, armed conflicts and terrorism in our territory. The anti-stress rehabilitation issues has become particularly relevant at present. In this regard, programs are being developed to reduce the negative impact of stress on human health. However, there are not enough scientific studies concerning the effects of stress on human health and psychosomatic disorders. Regarding, a research work on determining the health effects of post-traumatic stress disorder (PTSD) program developed by of Dr. Berceli has been carried out at the Valeology Department of V.N. Karazin Kharkiv National University. An introduction to the methodology of Dr. Berceli rehab was conducted by German instructor Karen Kaouk. At the same time during the training there was the monitoring of changes in health indicators using instrumental-computer diagnostic methods. One of the methods how to determine the influence of Trauma Releasing Exercises created by Dr. Berceli on the conditions of energy-information component was a method of auragraphy. According to the results of the health status study before and after the stress resistance training, it can be concluded that Dr. Berceli's antistress gymnastics has a positive effect on the energy-information components of the body and the psychophysiological state of a human. The positive impact of this TRE is evidenced by an increase in energy resources of the organism, improvement of energy supplying in the*

 © ГОНЧАРЕНКО М.С., КАМНЄВА Т.П., КАОУК КАРЕН, 2024

organism's control systems, a positive influence on the emotional and mental level of a person, which contributes to the harmonization of health in general and makes the body be encouraged to return back to a state of balance.

Keywords: *antistress program, energy informational component of health (aura), energy centers (chakras), energy resources of the organism, post-traumatic stress disorder, PTSD program, TRE, Trauma Releasing Exercises.*

ГОНЧАРЕНКО М. С., КАМНЄВА Т. П., КАОУК К. **Дослідження динаміки зміни стану енерго-інформаційної складової організму під впливом гімнастики Девіда Берселі.** *Сучасна людина живе в умовах постійних стресів. В останні роки для населення України кількість стресів значно збільшилася внаслідок зміни соціально-політичної обстановки, тероризму та проведення військових дій на нашій території. Проблема антистресової реабілітації населення стала особливо актуальною в даний час. У зв'язку з цим створюються програми зниження негативного впливу стресу на здоров'я людини. Однак наукових робіт з вивчення впливу стресу на здоров'я людини, на порушення психосоматичних функцій організму на даний момент не достатньо. У зв'язку з цим на кафедрі валеології ХНУ імені В. Н. Каразіна проведена науково-дослідна робота з визначення впливу на стан здоров'я програми реабілітації посттравматичного стресу, яка розроблена Девідом Берселі. Ознайомлення з методикою реабілітації Девіда Берселі проведено інструктором з Німеччини Карен Каоук. При цьому під час тренінгу проведений моніторинг зміни показників стану здоров'я за допомогою приборно-програмних комп'ютерних методів діагностики. Одним з методів визначення впливу гімнастики Д. Берселі на стан енергоінформаційної складової організму був застосований метод аурографії. За результатами дослідження стану здоров'я людей до і після проведеного тренінгу по стресостійкості можна зробити висновок про те, що антистресова гімнастика Д. Берселі здійснює позитивний вплив на енергоінформаційні складові організму і психофізіологічний стан людини, про що свідчить підвищення енергоресурсів організму, поліпшення енергопостачання керуючих систем організму, наявність позитивного впливу на емоційний і ментальний рівень людини, що сприяє гармонізації стану здоров'я в цілому.*

Ключові слова: *антистресова програма енергоінформаційна складова здоров'я (аура), енергетичні центри (чакри), енергоресурси організму.*

1. Вступ

Наш час характерний постійним збільшенням кількості стресових ситуацій в житті людини, через тероризм, проведення військових дій у безпосередній близькості від місця проживання. Стреси призводять до погіршення психоемоційного стану, розладів фізіологічних функцій організму. Відповідаючи вимогам часу, створюються програми зниження негативного впливу стресу на здоров'я людини. Однак наукових робіт з вивчення впливу стресу на здоров'я людини, з визначення особливостей порушення психосоматичних функцій організму і визначення методів зниження негативного впливу стресу на здоров'я людини, на даний момент не достатньо.

Одна з програм зниження негативного впливу стресу на здоров'я людини розроблена Девідом Берселі [4]. Доктор Девід Берселі, більшу частину своєї лікарської кар'єри провів в районах бойових дій і відзначив як універсальну реакцію організму при виникненні загрози – активацію м'язів, інстинктивну за своєю природою. Зазвичай це закінчується залишковою напруженістю, що росте в цих м'язах, і накопичується при повторних стресових ситуаціях.

Для боротьби зі стресом і позбавлення від посттравматичних синдромів, які негативно впливають на здоров'я людини, Д. Берселі розробив комплекс фізичних вправ, що допомагають розслабити хронічно напружені м'язи і тим самим вимкнути сигнал постійної тривоги в тілі. Він назвав свій комплекс «Вправи, що звільняють травму» (Trauma Releasing Exercises). В інтернеті представлено опис методики і вправ [4].

Цей метод не вимагає застосування фармакологічних препаратів, дорогого лікування і може використовуватися як у лікувальних установах, так і в домашніх умовах.

2. Виклад основного матеріалу

Ознайомлення та тренінг з методики боротьби зі стресом на кафедрі валеології ХНУ імені В. Н. Каразіна проведено інструктором із Німеччини Карен Каоук. При цьому проведений моніторинг зміни показників стану здоров'я за допомогою методу аурографії (повна назва методу «Скрининговая энергоинформационная адаптометрия голографической матрицы человека») [1, 2]. Для математичної обробки результатів вимірів показників стану здоров'я застосовано розрахунки за [3, 6], які дозволяють визначати об'єму аури, гармонійність її конфігурації і рівномірність розподілу енергії уздовж вертикальної осі тіла (на рівні 7 основних чакр та хребта).

Експеримент полягав в ознайомленні з авторською програмою звільнення від наслідків стресу [4] студентів і викладачів, вивченні і виконанні вправ, при цьому проведена діагностика стану енергоінформаційного складової здоров'я (аури) до і після занять.

На діаграмі рис. 1 наводяться індивідуальні показники значень параметрів об'єму аури (РА) до та після експерименту.

Параметр об'єму аури виражається у відносних одиницях і являє собою сумарне випромінювання тіла або рівень енергетичних ресурсів організму.

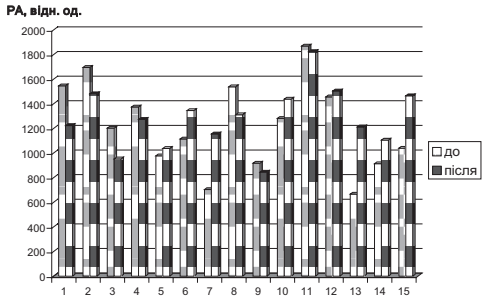


Рис. 1. Зміна значень індивідуальних показників параметрів об'єму аури (РА) до та після гімнастики

Як видно з діаграми рис. 1, після тренінгу параметри об'єму аури (РА) у 8 учасників збільшуються, у 7 – зменшуються. При цьому в наявності тенденція зниження значень параметрів РА у осіб, у яких рівень значень РА був завищений, і підвищення значень РА при їх початковому низькому значенні. Тобто, спостерігається тенденція нормалізації значень параметрів об'єму аури. Необхідно звернути увагу на показники РА учасника експерименту №13, в якого в початковому стані були найнижчі значення РА, а після заняття значення РА збільшуються на 81,9%, що свідчить про значне збільшення енергетичних ресурсів організму. Слід зазначити, що №13 є учасником подій в Афганістані і для нього цей тренінг актуальний і приніс неоціненну користь, так як збільшення параметра РА свідчить про значне зростання енергетичних ресурсів організму, зняття блоків напруження, збільшення захисних функцій. В учасника №13 травмуючі події були давно, а в учасника експерименту №7, який отримав стрес у зв'язку з погіршенням стану здоров'я зовсім недавно, так само відзначається значний позитивний вплив методу, виражений збільшенням значень параметра РА на 64,2%.

У табл. 1 наводяться усереднені по групі показники, одержані в результаті проведеного математичного аналізу [3, 6] зміни параметрів аури під

впливом тренінгу, де:

M ± m - середнє значення параметра ± стандартне відхилення від середнього;

N - кількість обстежених;

p - значимість відмінності від середніх значень згідно непараметричних критеріїв Вілкоксона. При $p \leq 0{,}05$ прийнято, що є статистично значуща відміність значень параметрів в групі після впливу в порівнянні зі значеннями параметрів групи до впливу. Знаком * позначено значущі (достовірні) зміни параметрів.

Аналіз зміни параметрів аури під час проведення тренінгу показує, що має місце позитивний вплив протистресової гімнастики на енергоінформаційні структури організму. Середні параметри об'єму аури (РА в табл. 1) мають тенденцію до збільшення на 4,47% .

Таблиця 1. Результати попарного порівняння параметрів аури учасників до і після тренінгу.

	до		після		
N=15	**M ± m**		**M ± m**		**p**
РА, відн. од.	1225,125	±86,759	1280,000	±59,940	0,61
чакра 1 %	14,247	±0,554	14,568	±0,513	0,47
чакра 2 %	16,530	±0,610	15,165	±0,326	**0,05***
чакра 3, %	13,942	±0,655	15,453	±0,516	**0,06**
чакра 4, %	15,961	±0,577	14,910	±0,464	0,20
чакра 5, %	**12,723**	±0,489	13,365	±0,700	0,28
чакра 6, %	**11,991**	±0,662	**12,471**	±0,474	0,64
чакра 7, %	14,606	±0,583	14,068	±0,612	0,64
Передній %	56,237	±1,647	54,079	±1,305	**0,07**
Задній %	43,763	±1,647	45,921	±1,305	**0,07**
Правий %	47,462	±1,248	48,210	±1,055	0,68
Лівий %	52,538	±1,248	51,790	±1,055	0,68

Як випливає з табл. 1, спостерігається достовірна зміна значень % розподілу другої чакри в сторону наближення до норми. Стан двох нижніх чакр (першої та другої) пов'язують з емоціями страху і печалі. Достовірна зміна – наближення до норми стану другої чакри свідчить про зниження рівня негативних емоцій в учасників семінару.

При цьому присутня тенденція усунення енергодефіциту п'ятої (горлової) чакри і зменшення енергодефіциту шостої (лобової) чакри, тобто тенденція нормалізації їх стану. Лобова і горлова чакри відповідають за стан органів чуття, нервової, ендокринної систем організму, що відповідають за управлін-

ня фізіологічним станом всього організму, а також за емоційний стан і інтелектуальні здібності людини.

Аналіз розподілу енергії по чакрам показує, що в початковому стані спостерігається максимальна кількість чакр в стані енергодефіциту на лобовій (шостій) чакрі - у 10 осіб з 15, а на горловій (п'ятій) чакрі - у 8. Після занять на лобовій чакрі збереглася кількість станів енергодефіциту, а на горловій чакрі - знизилося до 6. У сумі кількість чакр в стані енергодефіциту в початковому стані було 33 шт., а після заняття - 26 шт. Це свідчить про гармонізацію стану енергоресурсів, покращення енергообміну організму й усунення деяких передпатологічних станів.

На рис. 2. приведено графік зміни параметрів розподілу енергії по чакрам під впливом тренінга (в середньому по групі).

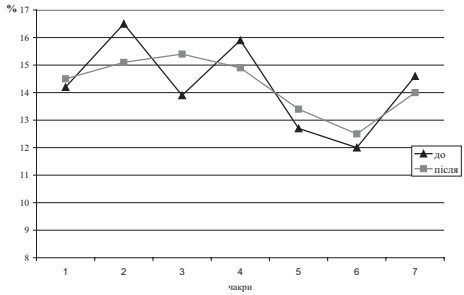


Рис. 2. Вплив тренінга на параметри чакр, %

Як видно з графіка рис. 2, при зміні розподілу по чакрам відбувається нормалізація значень (завищені значення знижуються, низькі - підвищуються). Характер лінії розподілу по чакр після тренінгу більш урівноважений і гармонійний, що свідчить про наявність оздоровчого ефекту. Особливе значення для оздоровлення має нормалізація управління фізіологічним станом всього організму, гармонізація енергообміну, позитивний вплив на емоційний стан й інтелектуальні здібності людини, про що свідчить ліквідація енергодефіциту п'ятої і шостої чакр.

Симетрія аури відображає ступінь гармонійності розподілу енергії по вертикальній осі: за процентним співвідношенням % розподілу по осі передня / задня частина аури і по осі права / ліва частина аури.

По осі права / ліва частина аури зміни незначні. В основному порушення симетрії проявляється дефіцитом енергії з боку хребта. У початковому стані у 12 учасників з 15 спостерігалося енергодефіцит з боку хребта, після тренінгу кількість станів енергодефіциту хребта скоротилося до 8. Середні по групі результати розрахунків симетрії приведені в табл. 1 і діаграмі рис. 3

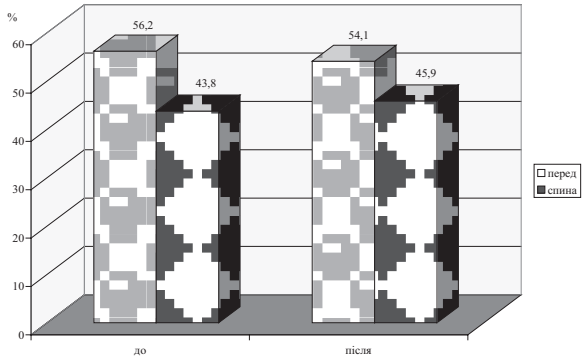


Рис. 3. Вплив тренинга на параметри симетрії аури по осі передня частина аури / спина, %

Як видно з діаграми рис. 3, вплив тренінгу на симетрію аури виражається тенденцією скорочення розриву між енергетичним наповненням передньої і задньої частин аури, тобто під час тренінгу відбувається поліпшення енергопостачання зони спини (хребта). Хребет – основа і опора нашого тіла і від його стану залежить здоров'я всього організму. Тому позитивний вплив тренінга на стан хребта є дуже важливим показником.

Висновки:

Проведені дослідження впливу програми підвищення стресостійкості показали наявність позитивного впливу гімнастики Д. Берселі на енергоінформаційні складові людини, про що свідчить тенденція зміни параметрів аури.

В результаті аналізу параметрів об'єму аури виявлена тенденція нормалізації значень параметрів об'єму аури і підвищення середнього значення РА на 4,5%, що характеризує зняття блоків напруження, підвищення захисних функцій організму, нормалізацію енергообміну і свідчить про підвищення енергоресурсів організму.

Відбувається достовірна нормалізація значень % розподілу другої чакри. Ця чакра відповідає за стан сечостатевої системи, а також пов'язана з емоцією смутку. Одержаний результат свідчить про оздоровлення сечостатевої системи, а також про нормалізацію емоційного стану учасників. Тенденція зміни параметрів п'ятої (горлової) і шостої (лобової) чакри також свідчить про позитивний вплив тренінгу на емоційний і ментальний рівень людини. Тенденція усунення енергодефіциту п'ятої (горлової) чакри і тенденція зменшення енергодефіциту шостої (лобової) чакри свідчать про позитивний вплив тренінгу на органи чуття, на мозкову діяльність, на нервову, ендокринну й імунну систему, на системи управління психофізіологічним станом здоров'я людини.

Показник симетрії аури відображає ступінь гармонійності розподілу енергії в організмі. У більшості учасників порушення симетрії проявляється енергодефі-

цитом з боку хребта. Хребет – основа і опора нашого тіла, від його стану залежить стан здоров'я в цілому. Зміна параметрів симетрії аури під впливом тренінгу виражається тенденцією поліпшення енергопостачання зони хребта, оздоровлення опорно-рухового апарату, що дуже важливо для збереження здоров'я.

Особливо сильно оздоровчий ефект спостерігається в учасників тренінгу, які перебували у стані посттравматичного стресу. При чому позитивна дія спостерігається не залежно від сроку давності стресових ситуацій.

3. Висновки

Таким чином, за результатами дослідження впливу тренінгу за допомогою методу аурографії можна зробити висновок про наявність позитивного впливу на параметри енергоінформаційної складової організму (аури), що свідчить про підвищення енергоресурсів організму, зняття блоків напруження, підвищення захисних функцій організму. Про оздоровчий ефект на енергетичні центри організму і хребет свідчить зменшення станів енергодефіциту і нормалізація енергообмінних процесів організма на рівні сечостатевої та травної систем, лобного і горлового енергетичних центрів. Також поліпшення енергопостачання керуючих систем організму свідчить про загальне оздоровлення організму. Відзначається позитивний вплив тренінгу на емоційний і ментальний рівень людини, гармонізація стану здоров'я в цілому.

Список використаних джерел:

1. Влахов А. Л. Скрининговая энергоинформационная адаптометрия голографической матрицы человека / А. Л. Влахов, О. П. Влахова // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: 2 Міжнар. наук. – практ. конф.. — Харків, 2004 р.– Т. 3. – С. 26-33;
2. Влахов А. Практическое применение энергоинформационной адаптометрии. / А. Влахов, О. Влахова //Матеріали X1 Міжнародної наук – практ. конф. „Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку". – Харків, 2013. Т. 2, – с. 51;
3. Гончаренко М. С. Метод математической обработки параметров энергоинформационной составляющей здоровья человека. // Матеріали 3 Міжнародної наук – практ. конф. „Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку"/ М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева., К. В. Носов — Харків, 2005 — Т.1. част.2, с.41-45;
4. Девид Берсели. TRE: Trauma Releasing Exercises (Релиз травматического опыта), March 22 nd, 2015
5. Серга О. О., Пасічник М. І. Сучасний погляд на анатомо-фізіологічні особливості вегетативної нервової системи // Матеріали всеукраїнської наук – практ. конф. «Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія», Вінниця, 2016 – т.3, с 143 – 146.

6. Спосіб визначення енергоінформаційного поля організму людини. / М. С. Гончаренко, Т. П. Камнєва, К. В. Носов. Патент України № 23282, Опубл. 25.05.2007, бюл. №7.

Transliteration of References:

1. Vlakhov A.L. (2004). Skrininhovaia enerhoinformatsyonnaia adaptometryia holohrafycheskoi matritsy cheloveka / A. L. Vlakhov, O. P. Vlakhova // Valeolohiia: suchasnyi stan, napriamky ta perspektyvy rozvytku: 2 Mizhnar. nauk. – prakt. konf.. Kharkiv. T. 3. S. 26-33;
2. Vlakhov A. (2013). Praktycheskoe primenenye enerhoynformatsyonnoi adaptometrii. / A. Vlakhov, O. Vlakhova //Materialy Kh1 Mizhnarodnoi nauk – prakt. konf. „Valeolohiia: suchasnyi stan, napriamky ta perspektyvy rozvytku". – Kharkiv. T. 2. S. 51;
3. Honcharenko M.S. (2005). Metod matematycheskoi obrabotky parametrov эnerhoynformatsyonnoi sostavliaiushchei zdorovia cheloveka. // Materialy 3 Mizhnarodnoi nauk – prakt. konf. „Valeolohiia: suchasnyi stan, napriamky ta perspektyvy rozvytku"/ M. S. Honcharenko, T. P. Kamneva., K. V. Nosov — Kharkiv, T.1. chast.2, s.41-45;
4. Devyd Bersely. (2015). TRE: Trauma Releasing Exercises (Relyz travmatycheskoho opыta), March 22 nd, 2015.
5. Serha O.O., Pasichnyk M.I. (2016). Suchasnyi pohliad na anatomo-fiziolohichni osoblyvosti vehetatyvnoi nervovoi systemy // Materialy vseukrainskoi nauk – prakt. konf. «Dyskurs zdorovia v osviti: filosofiia, pedahohika, antropolohiia, psykholohiia», Vinnytsia. T.3, S .143-146.
6. Sposib vyznachennia enerhoinformatsiinoho polia orhanizmu liudyny. / M. S. Honcharenko, T. P. Kamnieva, K. V. Nosov. Patent Ukrainy № 23282, Opubl. 25.05.2007, biul. №7.

GONCHARENKO M.S., KAMNEVA T.P., KAOUK K.,
V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine, Germany
E-mail: valeolog@karazin.ua

STUDYING OF THE STATE CHANGING DYNAMICS IN THE ENERGY-INFORMATION COMPONENTS OF THE BODY IN RESPONSE TO ANTISTRESS GYMNASTICS BY DR. DAVID BERCELI

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

(cc) BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.18

ГРИЦУК О.В.
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології та
педагогіки, Горлівський інститут
іноземних мов Державного вищого
навчального закладу «Донбаський
державний педагогічний університет»,
м. Бахмут, Донецька обл., Україна

ПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ І ПТСР У ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ*

HRYTSUK O.V. **Prevention of negative emotional states and PTSD in teachers of higher education institutions through training.** *The article is devoted to the analysis of the training structure "Prevention of non-negative emotional states and post-traumatic stress among lecturers". The purpose of the training, tasks, exercises, the order are considered.*
Keywords: *training, emotional state, post-traumatic stress, prevention, method.*

ГРИЦУК О.В. **Профілактика негативних емоційних станів і ПТСР у викладачів вищих закладів освіти засобами тренінгу.** *Стаття присвячена розробці структури тренінгу «Профілактика негативних емоційних станів і посттравматичного стресу у викладачів». Розглянуто цілі тренінгу, завдання, вправи, регламент.*
Ключові слова: *тренінг, емоційний стан, посттравматичний стресовий розлад, профілактика, метод.*

1. Вступ

Професійна діяльність викладача відноситься до числа найбільш напружених в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження педагога в середньому більше, ніж у менеджерів банків, генеральних директорів і президентів асоціацій, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми [1].

Діяльність викладачів пов'язана з постійним спілкуванням, тому вона супроводжується симптомами поступового емоційного вигорання, втоми та

© ГРИЦУК О.В., 2024

спустошення. Це впливає на їхнє здоров'я: серед педагогів спостерігається великий відсоток коронарних психосоматичних захворювань, які є першими показниками стресу, неврозів [2].

Викладачі переміщених вищих освітніх установ в умовах війни – тривалий час знаходяться в умовах специфічного стресу, який негативно впливає на їхній емоційний стан, настрій, роботу внутрішніх органів. Педагоги, в яких проявляються ознаки нервових розладів, депресій, посттравматичних порушень, потребують психологічної допомоги, заходів психопрофілактики та психотерапії.

Преподавателям як представникам стресогенної професії бажано володіти психологічними знаннями, навчитися керувати своїм психоемоційним станом. Рішенню цих проблем присвячена тре-нінгова програма, яка включає інформаційні, діагностичні та профілактичні оздоровчо-оновлювальні напрямки [3].

Мета статті – описати структуру тренінгу «Профілактика негативних емоційних станів і посттравматичного стресового розладу у викладачів».

Задачі статті: описати ціль, завдання, процедуру тренінгу, а також вправи, які використовуються в тренінгу.

2. Виклад основного матеріалу

Розробка тренінгу була підпорядкована наступним цілям і задачам.

Ціль тренінгу – підвищення рівня психологічної культури педагогів, активізація їхніх внутрішніх психологічних ресурсів для вирішення різноманітних проблем, профілактика негативних емоційних станів, а також посттравматичного стресового розладу.

Задачі тренінгу: поглибити знання викладачів про свою особистість, усвідомити свої думки та дії, посилити позитивні якості особистості, поглибити навички адекватного поведінки в певних соціальних ситуаціях; знайти оптимальні шляхи спілкування з колегами, студентами, адміністрацією, використовувати адекватні методи саморозвитку; навчитися управляти своїми емоціями, володіти собою в різних життєвих ситуаціях і у відносинах з іншими людьми; поліпшити суб'єктивне самопочуття і зміцнити психічне здоров'я.

Тренінг складається з 14 занять тривалістю по 2-2,5 години. Заняття проходять два рази на тиждень або частіше – залежно від можливостей учасників.

Заняття 1 і 2 присвячені тому, як зробити спілкування з іншими людьми більш ефективним, як справлятися зі своїми емоціями, як уникнути конфліктів у міжособистісному спілкуванні. Заняття 3 і 4 спрямовані на розширення можливості розуміння себе, поліпшення рефлексії своїх взаємовідношень з іншими людьми, активізацію комунікацій. Заняття 5 і 6 торкаються проблеми

поведінкової, емоційної та когнітивної регуляції поведінки педагогів у різних життєвих ситуаціях. Заняття 7 і 8 спрямовані на розвиток емоційної сфери викладачів, розширення їх емоційного діапазону. Занятия 9 і 10 присвячені оволодінню педагогами методами створення та посилення трудової мотивації, розвитку можливостей узгодження суперечливих почуттів і самоуправління. Заняття 11 і 12 спрямовані на розвиток можливостей своїх органів почуттів, уваги, уявлень, позбавлення від хронічної напруги у м'язах. Занятия 13 і 14 присвячені усуненню особистісних перешкод і бар'єрів психофізичного характеру.

Методичні прийоми, які використовуються під час тренінгу: рольова гра, дискусія, брейн-стормінг, розгляд реальних проблемних ситуацій, аналіз власного життєвого досвіду.

Таблиця 1 описує вправи, які спрямовані на досягнення основної цілі тренінгу – на активізацію внутрішніх психологічних ресурсів викладачів для вирішення різноманітних життєвих проблем, управління своїм психоемоційним станом.

Таблиця 1. Вправи, які використовуються у тренінгу

	Назва вправи	Ціль вправи	Передбачувані особистісні якості, що формуються
1	**Мій погляд на мої стосунки**	Допомогти усвідомити та сформулювати свої сильні сторони у спілкуванні, визначити існуючі проблеми у спілкуванні	Здатність вставати на позиції іншої людини; рівність позицій у спілкуванні, при якому здійснюється взаємний вплив один на одного
2	**Що я бачу на картині**	Ознайомити з особливостями сприйняття людей, що належать до «аудіалів», «візуалів», «кінестетиків», невербальних проявів представників різних систем сприйняття	Здатність бачити, розуміти, активно використовувати різноманітний спектр комунікативних невербальних засобів; вміння висловлювати власні почуття
3	**Цікава лекція**	Ознайомити з типологією неефективних слухачів	Навичка соціального спостереження; усвідомлення причин неефективного слухання у процесі спілкування; усвідомлення процесу отримання інформації під час слухання
4	**Мудрий слухач**	Відпрацювати техніки активного слухання	Уміння активно слухати; уміння вибрати для себе успішну стратегію спілкування
5	**Лист губернатору міста**	Відпрацювати техніки виходу з конфліктних ситуацій	Уміння розпізнати конфліктну особистість, уміння реагувати на її вчинки так, щоб не загострювати конфлікт, а прийти до конструктивного рішення
6	**Sorry, конфлікту не буде**	Відпрацювати інструменти, які допомагають уникнути конфлікту	Вміння виявляти свої думки та почуття без агресивності; вміння говорити про ситуацію чи вчинок людини без оціночних суджень; здатність керувати своїми емоціями
7	**Як ви турбуєтесь про себе?**	Ознайомитися зі способа прояву турботи про себе	Вміння знаходити розумний баланс між часом, витраченим на роботу, та часом, витраченим на відпочинок

8	**Використання Я-повідомлень**	Навчитися застосовувати Я-повідомлення на приктиці	Уміння застосовувати способи ефективної комунікації для вирішення проблем при спілкуванні з дітьми; здатність точно вербалізувати свої почуття, що виникли у напруженій ситуації
9	**Покарання і заохочення, які я використовую**	Виявити прийнятні покарання і заоохочення	Вміння виявляти співпрацю, враховувати позицію іншого
10	**Его-стани**	Познайомитися з трьома его-станами: Батько, Дорослий, Дитина, з їх основними функціями та проявами	Вміння розбиратися, в якій із трьох ролей (Батько, Дорослий, Дитина) знаходиться людина, і вибрати відповідно до цього стратегії та тактики при взаємодії з нею
11	**Складний випадок**	Підвищити компетентність у вирішенні важких ситуацій у спілкуванні, усвідомити особистісні проблеми, що блокують розуміння характеру взаємодії з іншими людьми.	Вміння регулювати власний психічний стан із метою погашення конфлікту чи його профілактики; вміння вийти за межі свого "Я" і наблизитися до внутрішнього "Я" іншого.
12	**Я так боюсь, а інші цього не бояться**	Допомогти розібратися з емоційним компонентом невпевненості в собі, визначити рівень соціальних страхів, пов'язаних з проблемами у відносинах з іншими людьми	Уміння відокремлювати раціональні страхи від нераціональних; вміння відкрито і щиро говорити своєму партнеру про свої почуття; вміння ставити перед собою здійсненну мету; вміння слухати та розуміти партнера
13	**Почуття бувають різні**	Визначити, які почуття відносяться до байдужих, позитивних та негативних	Вміння помічати в собі почуття; вміння підбирати відповідні слова для їх вираження
14	**Що я зараз відчуваю?**	Дослідити позитивні та негативні почуття	Вміння висловлювати свої почуття у діалозі з партнером; вміння досягати конгруентності (відповідності) вербальних та невербальних засобів вираження почуттів
15	**Бар'єри спілкування**	Познайомитися з бар'єрами спілкування, їх функціями та зі способами ламання бар'єрів	Вміння відрізняти «бар'єри міжособистісного спілкування» від відкритості та істинності у вираженні почуттів
16	**Конфлыктна размова**	Навчитися аналізувати конфліктні ситуації.	Вміння відкрито висловлювати негативні почуття; вміння знаходити конкретне рішення у конкретній ситуації; вміння знаходити спільне у позиціях людей; вміння вийти за межі свого "Я" і наблизитися до внутрішнього "Я" іншого
17	**Розмова із зав'язаними очима**	Регулювати емоції за допомогою мови.	Вміння керувати ритмом мислення; вміння керувати емоційною сферою; збільшення діапазону дозволеного собі самою людиною вираження емоцій
18	**Гнів (протест)**	Несвідомо виплескувати забуті переживання, набути вміння «дозволити собі бути».	Вміння зняти м'язові та психічні бар'єри, що обмежують реакції та сприйняття; м'язова свобода; реактивність
19	**Кола сміху, кола плачу**	Збільшити розмах маятника емоцій.	Розширення емоційного діапазону
20	**Зробити гірше**	Емоційно налаштуватися, прожити в уяві запропонованої обставинами ситуації від себе, але за рамками властивої даній людині реакції; змінити поведінковий сценарій.	Вміння запропонувати кілька варіантів вирішення проблеми; вміння абстрагуватися від емоцій та розмірковувати у стресовій ситуації
21	**Психолінгвістична гра**	Розширити індивідуальне семантичне поле слова, розширити смисли, активізувати асоціативні зв'язки, розширити свідомість, усвідомити несвідоме.	Розвиток мислення; словотворчість; розширення смислового простору слів семантичного поля; вихід за межі однолінійної логіки

22	**Найбільш невмотивований співробітник у моєму житті**	Усвідомити негативний мотиваційний ефект своїх самовиконуваних прогнозів.	Усвідомлення ірраціональної неприязні до іншої людини, яка впливає на оцінку її ділових якостей та мотивації
23	**Ефект Зейгарник**	Домогтися реального переживання напруги, обумовленого незавершеністю завдання, робота над якою була перервана, та кращого запам'ятовування матеріалу цього завдання порівняно із завершеними завданнями.	Розуміння причин напруги; усвідомлення того, що невирішене завдання залишає напругу, переходить у «квазіпотребу»
24	**Модель рабочої мотивації**	Ознайомитись з ключовими характеристиками роботи, основними психологічними станами, особистісними та робочими результатами.	Переживання значимості роботи; переживання відповідальності за результати роботи
25	**Контракт**	Визначити, які мотиви сприяють ув'язненню, зміні чи відхилення контракту.	Досвід власного ефективного використання мотиваційних механізмів; справедливість
26	**Арки Лоуена**	Вивільнити м'язову напругу через тремтіння та невизначені рухи.	Здатність знімати хронічне збудження
27	**Вуха**	Зняти нервову напругу при вплив на психічну напругу, минаючи хід від м'язової групи до відповідного нервового зв'язку.	Здатність знімати втому
28	**Королева**	Тренувати сприйняття «тут і тепер», сприйняття партнера.	Здатність до сприйняття партнера; здатність до спонтанних реакцій; здатність до включення мислення
29	**Коло енергії**	Наповнити колективною енергією.	Впевненість у собі; здатність долати перешкоди; збільшення м'язового тонусу
30	**Уявлюваний ліс**	Розвивати уяву.	Здатність до самоуправління психічним за допомогою уяви
31	**Оживлення тіла**	Досягти стану рівноваги свідомості, зняти хронічні м'язові напруги.	Вміння знімати хронічні м'язові напруження
32	**Враження**	Регулювати самооцінку.	Вміння долати бар'єри, у тому числі неадекватну самооцінку
33	**Групове дихання**	Збільшити енергію та розширити сферу усвідомлення тіла.	Загострення почуттів
34	**Гнів**	Стимулювати вираз почуттів, досліджувати почуття у контрольованих умовах; посилити циркуляцію крові та кисню.	Здатність «віддаватися реакції»
35	**Спостерігати за диханням**	«Витягування» ланцюжка асоціацій та включення тіла у уявний процес за допомогою зміни способів дихання.	Здатність змінити психічну структуру характеру
36	**Відображення**	Стимулювати усвідомлення тіла, міжособистісну емпатію, тренувати увагу.	Вміння взаємодіяти один з одним; емпатія
37	**Кола відчуттів**	Внутрішньо структурувати впливи, проаналізувати їхню значущість для «Я» і тіла.	Здатність усвідомлювати почуття; тілесна увага
38	**Поєднання непоєднуваного («думати думку»)**	Тренувати керовану увагу.	Здатність шукати та знаходити парадоксальні зв'язки в логічному просторі
39	**Мовчання**	Тренувати концентрацію уваги на внутрішніх об'єктах та здобуття незалежності від зовнішніх подразників.	Розширення усвідомлення повсякденності; усвідомлення гостроти безпосередніх вражень
40	**Остання зустріч**	Усвідомити особистісно значуще, досягти атмосфери довіри та причетності	Довіра; причетність до спільної справи

У якості подальших наукових розробок планується провести формуючий експеримент, спрямований на вивчення ефективності складеної тренінгової програми, спрямованої на профілактику негативних емоційних станів і посттравматичного стресу. Для психологічних вимірів планується використовувати такі методики: 1) «Емоційне вигоряння» (В.В. Бойко); 2) «Самооцінка фізичного, психічного та соціального здоров'я» (С. Степанов); 3) «Самопочуття. Активність. Настрій» (В.А. Доскін, Н.А. Лаврентьєв, М.П. Мірошников, В.Б. Шарай).

3. Висновки

Отже, можна сформулювати такі висновки.

1. Раздроблении тренінг – спрямований на підвищення рівня психологічної культури викладачів, активізацію внутрішніх психологічних ресурсів для вирішення різноманітних проблем, профілактику негативних емоційних станів, подолання наслідків посттравматичного стресового розладу.
2. За допомогою тренінгу можливо поглибити пізнання педагогами своєї особистості, усвідомлення своїх думок і дій; навчитися керувати своїми емоціями, володіти собою у різних життєвих ситуаціях та у взаєминах з іншими людьми; поліпшити суб'єктивне самопочуття і загалом зміцнити психічне здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М. : Инфор М, 1996. – 196 с.
2. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: Учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.
3. Кузнєцов М. А. Емоційне вигорання вчителів: Основні закономірності динаміки / М. А. Кузнєцов, О. В. Грицук. – Харків : ХНПУ, 2011. – 206 с.

Transliteration of References:

1. Boiko V.V. (1996). Enerhyia emotsyi v obshchenyy: vzghliad na sebia y na druhykh. M.: Ynfor M. 196 s.
2. Klymov E.A. (2004). Pedahohycheskyi trud: psykholohycheskye sostavliayushchye: Ucheb. posobye / E.A. Klymov. M.: Yzdatelstvo Moskovskoho uny-versyteta; Yzdatelskyi tsentr «Akademyia». 240 s.
3. Kuznietsov M.A. (2011). Emotsiine vyhorannia vchyteliv: Osnovni zakonomirnosti dynamiky / M.A. Kuznietsov, O. V. Hrytsuk. Kharkiv : KhNPU. 206 s.

HRYTSUK O.V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Horlivka Institute of Foreign Languages, State Higher Educational Institution «Donbass State Pedagogical University», Bakhmut, Donetsk region, Ukraine
E-mail: oxana.gri@gmail.com

PREVENTION OF NEGATIVE EMOTIONAL STATES AND PTSD IN TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH TRAINING

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.19

КАС'ЯНОВА С.Б.
кафедра психології та
соціальної роботи,
Інститут підготовки
кадрів державної служби зайнятості
України,
м. Київ, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ*

KAS'YANOVA S.B. **Emotional intelligence and personal resources overcoming difficult life situations.** *The paper is devoted to the study of gender specificity and the role of the emotional intelligence level formation in the development of personal resources of the people, who were forced displaced (unemployed), for overcoming difficult life situations. The gender aspect of personal resources is empirically investigated: emotional intelligence, mental status, hardiness, coping behavior strategies. Interrelations are revealed and the obtained results are analyzed. It is recommended in the process of development of technologies for developing of these resources to concider both gender specificity and the individual's emotional intelligence formation level.*

Key words: forced displaced persons, unemployed, emotional intelligence, mental status, hardiness, coping behavior strategies.

КАС'ЯНОВА С.Б. **Емоційний інтелект та особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій.** *Статтю присвячено вивченню гендерної специфіки та ролі рівня сформованості емоційного інтелекту в розвитку особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій вимушено переміщених осіб (безробітних, які проходять професійну перепідготовку). Емпірично досліджено гендерний аспект особистісних ресурсів: емоційного інтелекту, психічного стану, життєстійкості, стратегій копінг-поведінки. Виявлено взаємозв'язки та проаналізовано отримані результати. Рекомендовано в процесі розробки технологій розвитку цих ресурсів враховувати як гендерну специфіку, так і рівень сформованості емоційного інтелекту особистості.*

 © КАС'ЯНОВА С.Б., 2024

Ключові слова: *вимушено переміщені особи, безробітні, слухачі, емоційний інтелект, психічний стан, життєстійкість, стратегії копінг-поведінки.*

1. Постановка проблеми

Одним із найважливіших питань українського сьогодення є проблема соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Політичні події в Україні змусили велику кількість родин терміново змінити своє місце проживання. Побоюючись за своє життя, тисячі людей залишали все, що в них було, та переїжджали жити в інші регіони України. Часто в повну невідомість, долаючи величезну кількість небезпек та страхів. Конфлікт на Сході триває вже не один рік і люди розуміють, що потрібно будувати своє життя на новій території – ростити дітей, навчатися, працювати.

Однією з найбільших проблем для переселенців є пошук роботи. Аби хоч якось вижити, багатьом доводиться змінювати фах та працювати за менші гроші. Наслідки безуспішного пошуку роботи носять не тільки економічний та соціальний, а й психологічний характер. Втрата звичного статусу, тривале перебування в ситуації безробіття негативно позначається на самооцінці особистості, супроводжується зростанням тривожної симптоматики, призводить до появи ознак депресії, що свідчить про наростання ознак психічної дезадаптації, зниженні рівня психологічного здоров'я особистості. Так як ситуація безробіття є джерелом постійного стресу, особливо для переселенців, тому так важливо вміти адаптуватися, контролювати свої емоції, мати врівноважений психічний стан, достатній рівень життєстійкості, використовувати конструктивні стратегії копінг-поведінки, що дозволить протистояти психологічним навантаженням без негативних наслідків.

Велику цікавість викликає вивчення емоційного інтелекту як феномену, що є запорукою опанування таких властивостей як самоконтроль, самомотивування діяльності, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, що сприяє конструктивним стосункам з оточуючими, адаптації в нових соціальних умовах, а також визначення гендерних особливостей та ролі рівня його сформованості в розвитку особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналіз літературних джерел свідчить, що істотний вплив на особистісний розвиток людини спричиняють життєві ситуації, в яких вона перебуває на певних етапах свого життєвого шляху. У працях багатьох вчених життєва ситуація розглядається як результат взаємодії людини із обставинами, які визначають напрям її подальшого розвитку (Н. Адлер, Б. Ананьєв, Л.

Анциферова, Р. Ахмеров, Ф. Бурлачук, Л. Виготський, Є. Головаха, І. Кон, О. Кронік, Н. Логінова, Б. Ломов, Д. Магнуссон, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн та ін.).

У працях вчених (З.Г. Кісарчук, Г.П. Лазос, Н.С. Палагіна, Н.Д. Султанова) приведені результати дослідження ситуації вимушеного переселення з точки зору її впливу на психологічний стан особистості.

Увага багатьох вчених (К.О. Абульханова-Славська, А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, С. Кобаза, С. Мадді, О.В. Махнач, С.Л. Рубінштейн та ін.) спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важким умовам, зберігаючи свою особистісну сутність, цілісність та ідентичність.

Особистісні ресурси як багатовимірний феномен розглядали в своїх працях А. Деркач, В. Бодров, В.Н. Марков тощо.

Проблема емоційного інтелекту знайшла певне відображення в працях зарубіжних та вітчизняних вчених: сучасні теоретичні та емпіричні дослідження емоційного інтелекту (П. Саловей, Дж. Майер, Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Г. Гарднер, Д.Люсін, Е. Носенко); вивчення емоційного інтелекту як інтегративної здібності людини до розуміння різноманітних емоційних впливів та управління ними (Г. Андреєва, С. Деревянко, Е. Носенко, Н. Коврига), дослідження адаптивних та стресозахисних функцій емоційного інтелекту (І. Аршава, В. Овсянникова, Е. Носенко, Н. Коврига, Т. Кумскова), розвитку емоційного інтелекту та його складових (М. Манойлова, О. Приймаченко) тощо. Гендерні відмінності в сфері емоційного інтелекту висвітлювалися в працях Ш.Берн, Р.Сальвагіо, Н. Айзенберг, І.Н. Андрєєвої, але вони виявилися досить суперечливими.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблеми гендерних особливостей емоційного інтелекту та особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій, ролі рівня його сформованості в розвитку цих ресурсів, особливо у внутрішньо переміщених осіб вивчені недостатньо, що й обумовлює їх актуальність.

Мета статті: проаналізувати результати теоретичного та емпіричного дослідження гендерної специфіки та ролі рівня сформованості емоційного інтелекту у розвитку особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій у внутрішньо переміщених осіб.

3. Виклад основного матеріалу

Аналіз теоретичних джерел з проблеми дослідження свідчить про те, що емоційний інтелект – це складне структурне утворення. Існує декілька його моделей. В моделі здібностей емоційний інтелект розглядається як сукупність когнітивних здібностей для ідентифікації, розуміння та управління емоціями [18-20]. В змішаних моделях це – сукупність когнітивних та особистісних

характеристик, навичок, які сприяють досягненню успіху в професійній діяльності, адаптації до реального життя, подоланню стресу [4,16,17]. Спільною рисою існуючих підходів до визначення емоційного інтелекту є розуміння даного конструкту як здатності до ідентифікації, розуміння емоцій і управління ними.

Дані про гендерні відмінності в сфері емоційного інтелекту – є досить суперечливими. Так, Ш. Берн вказує на незначні відмінності в емоційній сфері чоловіків та жінок. Згідно з іншими дослідженням, не зважаючи на відсутність відмінностей по загальному рівню емоційного інтелекту, жінки виявляють вищий рівень за показниками емоційності, емпатії, міжособистісних відносин. У чоловіків більш розвинуті управління своїми емоціями, самомотивація, внутрішньоособистісні показники [1].

І.Н. Андрєєва зазначає, що чоловіки та жінки в рівній мірі переживають ті або інші події, демонструють ідентичні фізіологічні реакції. Проте вони по-різному, відповідно до своєї гендерної ролі, пояснюють причини своїх емоцій. Вираження тих або інших емоцій у представників жіночої або чоловічої статі, як і їх регуляція, багато в чому обумовлені впливом гендерних норм, які формуються шляхом виховання [2].

Аналіз наукової літератури щодо визначення поняття особистісні ресурси показує, що в широкому розумінні це – риси характеру, здібності, цінності та інші властивості, які є цілісною системою, що постійно оновлюється та розвивається (В. Марков [9]). А. Деркач до внутрішніх ресурсів особистості відносить психічні стани, здібності, особистісні якості, що можуть забезпечувати оптимізацію діяльності, підвищувати її ефективність [5]. В. Бодров визначив внутрішні ресурси людини як «функціональний потенціал, що забезпечує високий рівень реалізації її активності, виконання трудових завдань, досягнення завданих показників протягом певного часу» [3]. До особистісних ресурсів було віднесено «особистісні якості та установки, які впливають на регуляцію поведінки»[3].

Отже, особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій, як і особистісні ресурси взагалі, можна вважати багатовимірним феноменом, що визначається певними особистісними якостями людини, які сприяють досягненню значущих життєвих цілей у важких, психотравмуючих, кризових, непередбачуваних та неконтрольованих життєвих обставинах, актуалізуючись за необхідності задля вирішення тих чи інших завдань.

Аналіз результатів психологічних досліджень дозволив виділити такі особистісні ресурси: врівноважений психічний стан, життєстійкість, конструктивну копінг-поведінку, проте їхні гендерні особливості також недостатньо вивчені.

Суттєвим в контексті окресленої проблеми є питання ролі рівня сформо-

ваності емоційного інтелекту у розвитку особистісних ресурсів внутрішньо переміщених осіб. Незважаючи на значну кількість робіт, присвячених різнопланови досліджень феномену емоційного інтелекту (І.Н. Андрєєва [1,2], О.І. Власова, С.П. Дерев'янко [6], Г.Г. Гарскова [14], Н.В. Коврига [7], Д.В. Люсін [8], М.О. Манойлова, Е.Л. Носенко [11-13], А.Г. Четверик-Бурчак [15]) недостатньо вивченими залишаються його функції в ситуаціях, що висувають людині підвищені вимоги щодо рівня розвитку певних особистісних рис, внутрішніх ресурсів та поведінки, спрямованої на подолання складної життєвої ситуації.

Таким чином, більш детального розгляду потребує вивчення гендерних особливостей емоційного інтелекту та особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій, ролі рівня його сформованості в розвитку цих ресурсів, особливо у внутрішньо переміщених осіб.

4. Результати дослідження

Емпіричне дослідження проводилося на базі Харківського центру професійно-технічної освіти державної служби зайнятості України. До вибірки ввійшли слухачі соціономічних професій із статусом переселенця (безробітні) віком від 20 до 35 років – 42 жінки та 40 чоловіків, переважна більшість яких (85%) має вищу освіту.

Для діагностики рівня емоційного інтелекту та особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій було обрано методики: опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла, тест самооцінки психічних станів Г. Айзенка, тест життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтьєва та О. Рассказової), опитувальник «Способи долаючої поведінки» Р. Лазаруса, С. Фолкман (в адаптації Т.Л. Крюкової, Є.В. Куфтяк, М.С. Замишляєвої). Статистична обробка результатів передбачала порівняння середніх оцінок показників особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій у чоловіків та жінок (критерія Стьюдента ($t_{СТ}$)), а також визначення ролі рівня емоційного інтелекту в розвитку даних ресурсів за допомогою методу рангової кореляції (коєфіцієнта кореляції Спірмена ($r_{СП}$)).

Дослідження проводилося в два етапи.

На першому етапі діагностувалися показники емоційного інтелекту, психічного стану, життєстійкості, копінг-поведінки; досліджувалася їх гендерна специфіка за допомогою критерія Стьюдента ($t_{СТ}$).

За результатами аналізу розвитку емоційного інтелекту досліджуваних (табл.1) було виявлено статистично значущі гендерні розбіжності у середніх оцінках за шкалами «Управління своїми емоціями» (($t_{СТ}$) =3,2), «Самомотивація»

((t_{CT}) =2,9), «Інтегративний рівень емоційного інтелекту» ((t_{CT}) =2,9). Рівні розвитку складових емоційного інтелекту у чоловіків даної вибірки є дещо вищими, ніж у жінок. Їм притаманні більша емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, ефективніше управління своєю поведінкою за рахунок управління емоціями.

Таблиця 1
Показники гендерних відмінностей у рівнях емоційного інтелекту

Змінні	Середні значення досліджуваних чоловіків	Середні значення досліджуваних жінок	Показники t-критерію Стьюдента
Емоційна поінформованість	12,36	9,96	2,1
Управління своїми емоціями	8,70	4,38	**3,2***
Самомотивація	12,12	8,88	**2,9***
Емпатія	11,36	10,15	1,2
Розпізнавання емоцій інших людей	11,18	9,54	1,5
Інтегративний рівень емоційного інтелекту	55,73	42,92	**2,9***

Примітки: * – статистична значущість розбіжностей при $p \leq 0,01$

При дослідженні показників психічного стану виявлені статистично значущі гендерні розбіжності у середніх оцінках досліджуваних за шкалами «Тривожність» ((t_{CT})=3,40), «Фрустрація» ((t_{CT})=5,88), «Ригідність» ((t_{CT})=3,70), які свідчать про схильність жінок до підвищеної тривожності, фрустрації та ригідності (табл.2).

Таблиця 2
Показники гендерних відмінностей у показниках психічного стануу

Змінні	Середні значення досліджуваних чоловіків	Середні значення досліджуваних жінок	Показники t-критерію Стьюдента
Тривожність	5,33	8,62	**3,40***
Фрустрація	2,70	7,12	**5,88***
Агресивність	8,85	9,31	0,50
Ригідність	6,42	9,38	**3,70***

Примітки: * – статистична значущість розбіжностей при $p < 0,01$

Статистично значущий показник гендерної відмінностей (табл.3) виявлено в середніх оцінках досліджуваних за шкалою «Життєстійкість» ((t_{CT})=3,40), який дозволяє зробити висновок про наявність у чоловіків, в порівнянні з жінками, більш стабільної системи конструктивних переконань щодо своїх відносин із оточуючим світом. Вони більш успішно пристосовуються до життєвих негараздів, сприймають стресові ситуації як менш значущі та травмуючі.

Таблиця 3
Показники гендерних відмінностей у рівнях життєстійкості

Змінні	Середні значення досліджуваних чоловіків	Середні значення досліджуваних жінок	Показники t-критерію Стьюдента
Життєстійкість	100	85,44	**3,40***

Примітки: * – статистична значущість розбіжностей при p < 0,01

Аналіз середніх оцінок досліджуваних за схильністю обирати стратегії копінг-поведінки (табл. 4) виявив відсутність статистично значущих гендерних розбіжностей по всім шкалам, окрім шкали «Втеча-уникнення» ($t_{СТ}$=2,80), яку жінки, в порівнянні з чоловіками, обирають частіше. Вони більшою мірою схильні до уникнення від участі в процесі розв'язання складних життєвих ситуацій, небажання активно втручатися у перебіг подій. Хоча в структурі обирання стратегій розв'язання життєвих проблем відзначаються деякі відмінні риси, в цілому ефективність поведінки, спрямованої на подолання складних життєвих ситуацій є однаковою для обох гендерних груп.

Таблиця 4
Показники гендерних відмінностей за схильністю обирати стратегії копінг- поведінки

Змінні	Середні значення досліджуваних чоловіків	Середні значення досліджуваних жінок	Показники t-критерію Стьюдента
Конфронтаційний копінг	53,82	53,82	0
Дистанціювання	53,73	57,73	1,70
Самоконтроль	57,45	52,54	2,10
Пошук соціальної підтримки;	51,82	50,19	0,80
Прийняття відповідальності	49,06	50,77	0,70
Втеча-уникнення	49,06	56,85	**2,80***
Планування розв'язання проблеми	60,4	56,9	1,50
Позитивна переоцінка	60,64	57,96	1,20

Примітки: * – статистична значущість розбіжностей при p < 0,01

На другому етапі дослідження було проведено статистичний аналіз ролі рівня сформованості емоційного інтелекту в розвитку особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій за допомогою методу рангової кореляції (коєфіцієнта кореляції Спірмена ($r_{СП}$)).

За даними результатів дослідження показників психічного стану в залежності від рівня сформованості емоційного інтелекту (табл. 5) виявлено наступне:

- встановлено від'ємні тісні зв'язки «Тривожність» з «Емоційна поінформованість» (($r_{сп}$) = –0,315, p<0,01), «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$) = –0,666, p<0,01), «Самомотивація» (($r_{сп}$) = –0,318, p<0,01), «Емпатія» (($r_{сп}$) = –0,314, p<0,01), «Розпізнавання емоцій інших людей» (($r_{сп}$) = –0,373, p<0,01), «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$) = –0,510, p<0,01).

Чим нижчі показники рівня емоційного інтелекту, тим більші переживання емоційного неблагополуччя, пов'язані з передчуттям небезпеки або невдачі, а також будь-яка нестабільність, порушення звичного ходу подій може привести до подальшого розвитку тривожності;

- встановлено від'ємні тісні зв'язки «Фрустрація» з «Емоційна поінформованість» (($r_{сп}$) = –0,444, p<0,01), «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$) = –0,685, p<0,01), «Самомотивація» (($r_{сп}$) = –0,536, p<0,01), «Емпатія» (($r_{сп}$) = –0,536, p<0,01), «Розпізнавання емоцій інших людей» (($r_{сп}$) = –0,373, p<0,01), «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$) = –0,493, p<0,01). Чим нижчі показники рівня емоційного інтелекту, тим частіше проявляється незадоволення людиною собою в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значущої для людини мети, потреби.
- встановлено від'ємні тісні зв'язки «Агресивність» з «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$) = –0,334, p<0,01), «Самомотивація» (($r_{сп}$) = –0,286, p<0,01), від'ємний достатній зв'язок з «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$) =– 0,224, p<0,01). Чим нижчі показники рівня емоційного інтелекту, тим більш вірогідна агресивна поведінка, метою якої є спричинення шкоди оточуючим, або перебування в афективному стані (гнів, злість);
- встановлено від'ємні тісні зв'язки «Ригідність» з «Управлінням своїми емоціями» ((rСП) = –0,629, p<0,01), «Самомотивація» ((rСП) = –0,420, p<0,01), «Емпатія» ((rСП) = –0,419, p<0,01), «Розпізнавання емоцій інших людей» ((rСП) = –0,460, p<0,01), «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$) = –0,521, p<0,01). Низький рівень по показникам емоційного інтелекту призводить аж до повної нездатності в зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови.

Таблиця 5
Величини коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між складовими емоційного інтелекту та показниками психічного стану

Складові емоційного інтелекту	Показники психічного стану			
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Емоційна поінформованість	**-0,315***	**-0,440***	-0,088	-0,208
Управління своїми емоціями	**-0,666***	**-0,685***	**-0.334***	**-0,629***
Самомотивація	**-0,318***	**-0,536***	**-0.286***	**-0,420***
Емпатія	**-0,314***	**-0,536***	-0.128	**-0,419***
Розпізнавання емоцій інших людей	**-0,373***	**-0,493***	0.006	**-0,460***
Інтегративний емоційний інтелект	**-0,510***	**-0,669***	**-0,224****	**-0,521***

Примітка: * - коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (p<0,01),
**- коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (p<0,05)

Результати кореляції між складовими емоційного інтелекту та рівнем «Життєстійкості» (табл.7) свідчать про наявність позитивних тісних зв'язків з «Емоційна поінформованість» (($r_{сп}$) =0,336, p<0,01), «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$) =0,592, p<0,01), «Самомотивація» (($r_{сп}$) =0,590, p<0,01), «Розпізнавання емоцій інших людей» (($r_{сп}$) =0,299, p<0,01), «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$)=0,555, p<0,01). Чим вищі показники емоційного інтелекту особистості, тим більше вона задоволена власною діяльністю; вірить в реалізацію планів, навіть в важко здійсненні; розглядає життя як спосіб набуття досвіду; тим більш стійкішою буде вона перед труднощами та тим швидше пристосується до будь-яких життєвих змін.

Таблиця 7
Величини коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена
між складовими емоційного інтелекту та рівнем життєстійкості

Складові емоційного інтелекту	Показник рівня життєстійкості
Емоційна поінформованість	**0,336***
Управління своїми емоціями	**0,592***
Самомотивація	**0,590***
Емпатія	0,216
Розпізнавання емоцій інших людей	**0,299***
Інтегративний емоційний інтелект	**0,555***

Примітка: * - коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (p<0,01)

За даними результатів дослідження стратегій копінг-поведінки в залежності від рівня сформованості емоційного інтелекту (табл. 8) виявлено наступне:

- від'ємний тісний зв'язок «Дистанціювання» з «Самомотивація» (($r_{сп}$)=–0,401, p<0,01), від'ємні достатні зв'язки з «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$)=–0,223, p<0,05), «Розпізнавання емоцій інших людей» (($r_{сп}$)=–0,240, p<0,05), «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$)=–0,254, p<0,05). Якщо людина в достатній мірі управляє своїми емоціями, розпізнає емоції інших людей, має високий рівень самомотивації, то вона не буде дистанціюватись від проблеми, а навпаки намагатиметься знайти спільну мову з оточуючими для її вирішення;
- позитивні тісніі зв'язки «Самоконтроль» з «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$)=0,333, p<0,01), «Самомотивація» (($r_{сп}$)=0,296, p<0,01) «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$)=0,325, p<0,01, позитивні достатні зв'язки з «Емпатія» (($r_{сп}$)=0,247, p<0,05), «Розпізнавання емоцій інших людей» (($r_{сп}$)=0,241, p<0,05). Самоконтроль передбачає подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок знання емоційного світу людини, самомотивації, цілеспрямованого придушення та стримування емоцій, мінімізації їх впливу на сприйняття ситуації й вибір стратегії поведінки високого контролю поведінки, прагненню до самовладання;
- від'ємні тісні зв'язки «Втеча-уникнення» з «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$)= –0,283, p<0,01) «Самомотивація» (($r_{сп}$)= –0,334, p<0,01), від'ємні достатні зв'язки з «Розпізнавання емоцій інших людей» (($r_{сп}$)= –0,264, p<0,05), «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$)= –0,244, p<0,05). Подолання негативних переживань у зв'язку з труднощами за рахунок реагування за типом ухилення: заперечення проблеми, фантазування, невиправданих очікувань, відволікання тощо характерно для осіб з невисоким рівнем показників емоційного інтелекту. Розвиваючи його вони зможуть перейти до більш конструктивних стратегій копінг-поведінки;
- позитивні тісні зв'язки «Плануванням рішення проблеми» з «Управління своїми емоціями» (($r_{сп}$)=0,401, p<0,01), «Самомотивація» (($r_{сп}$)=0,410, p<0,01), «Емпатія» (($r_{сп}$)=0,296, p<0,01),), «Розпізнавання емоцій інших людей» (($r_{сп}$)= 0,292, p<0,01). «Інтегративний емоційний інтелект» (($r_{сп}$)=0,401, p<0,01). Високий розвиток складових емоційного інтелекту сприяє подоланню проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, виробленню стратегії вирішення проблеми, плануванню власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів;

- позитивні тісні зв'язки «Позитивна переоцінка» з «Емоційна поінформованість» ($(r_{сп})$ =0,372, p<0,01), «Управління своїми емоціями» ($(r_{сп})$=0,353, p<0,01), «Самомотивація» ($(r_{сп})$=0,312, p<0,01), «Емпатія» ($(r_{сп})$=0,367, p<0,01), «Інтегративний емоційний інтелект» ($(r_{сп})$=0,409, p<0,01), позитивний достатній зв'язок з «Розпізнавання емоцій інших людей» ($(r_{сп})$= 0,255, p<0,01). Чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим легше респонденти долають негативні переживання у зв'язку з проблемою за рахунок її позитивного переосмислення, розгляду її як стимулу для особистісного зростання.

Таблиця 8
Величини коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між складовими емоційного інтелекту та стратегіями копінг-поведінки

Складові емоційного інтелекту	Стратегії копінг-поведінки							
	КК	**Д**	**СК**	**ПСП**	**ПВ**	**ВУ**	**ПРП**	**ПП**
ЕО	-0,048	-0,119	0,189	-0,199	0,043	-0,034	0,211	**0,372***
УЕ	-0,015	**-0,223****	**0,333***	-0,102	-0,166	**-0,283***	**0,401***	**0,353***
С	0,057	**-0,401***	**0,296***	0,067	-0,127	**-0,334***	**0,410***	**0,312***
Е	0,184	-0,024	**0,247****	0,127	-0,079	-0,039	**0,296***	**0,367***
РЕ	-0,037	**-0,240****	**0,241****	-0,012	-0,196	**-0,264****	**0,292***	**0,255****
І	0,027	**-0,254****	**0,325***	-0,039	-0,132	**-0,244****	**0,401***	**0,409***

Примітка: * - коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (p<0,01), **- коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (p<0,05), **ЕО** - Емоційна поінформованість; **УЕ** - Управління своїми емоціями; **С** – Самомотивація; **Е** – Емпатія; **РЕ** - Розпізнавання емоцій інших людей, **І** - Інтегративний емоційний інтелект; **КК** - Конфронтаційний копінг; **Д** – Дистанціювання; **СК** – Самоконтроль; **ПСП** - Пошук соціальної підтримки; **ПВ** - Прийняття відповідальності; **ВУ** - Втеча-уникнення; **ПРП** - Планування розв'язання проблеми; **ПП** - Позитивна переоцінка.

5. Висновки

При проведенні емпіричного дослідження вимушено переміщених осіб (слухачів із статусом переселенців) було встановлено:

1. гендерні особливості в рівнях розвитку емоційного інтелекту та особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій:

- рівні розвитку складових емоційного інтелекту («Управління своїми емоціями», «Самомотивація», «Інтегративний рівень емоційного інтелекту») у чоловіків даної вибірки є вищими, ніж у жінок. Їм притаманна більша емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, ефективніше управління своєю поведінкою за рахунок управління емоціями;

- виявлено схильність жінок до підвищеної тривожності, фрустрації та ригідності;
- чоловіки мають вищі показники життєстійкості, що свідчить про наявність в них більш стабільної системи конструктивних переконань щодо своїх відносин із оточуючим світом. Вони успішніше пристосовуються до життєвих негараздів, сприймають стресові ситуації як менш значущі та травмуючі;
- в структурі обирання стратегій розв'язання життєвих проблем відзначаються гендерні відмінності лише за шкалою «Втеча-уникнення», яку жінки, в порівнянні з чоловіками, обирають частіше. Вони більшою мірою схильні до уникнення від участі в процесі розв'язання складних життєвих ситуацій, небажання активно втручатися у перебіг подій. В цілому ефективність поведінки, спрямованої на подолання складних життєвих ситуацій є однаковою для обох гендерних груп.

2. детермінуюча роль рівня сформованості емоційного інтелекту в розвитку особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій:

- чим вищий рівень емоційного інтелекту мають внутрішньо переміщені особи, тим більш низькими в них є показники тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Вони краще управляють своїми емоціями, розуміють емоції оточуючих людей, розсудливо реагують на стресові ситуації, мають високі показники життєстійкості, використовують продуктивні копінг- стратегії, що зумовлює більш успішну їх адаптацію до складних життєвих ситуацій.

Отже, високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби та мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя та обрати свою модель поведінки та стиль професійної діяльності.

З огляду на соціально-політичні події та загострення соціальних проблем великого значення набуває розробка технологій розвитку емоційного інтелекту та особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій для вимушено переміщених осіб, враховуючи при цьому як їхні гендерні особливості, так і детермінуючу роль рівня розвитку емоційного інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» / Ирина Николаевна Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / Ирина Николаевна Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388с.
3. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. Т. 27. – № 2. – С. 113–123.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
5. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности гос. служащих / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 108 с.
6. Дерев'янко С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / Світлана Дерев'янко // Соціальна психологія. – 2008. – № 1. – С. 96–104.
7. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Н. В. Коврига. – К., 2003. – 23с.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин, Д.В.Ушакова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. науч. статей. – М.: Институт психологии РАН, 2004 – С.29-36.
9. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления : психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 / В. Н. Марков. – М., 2004 – 453 с.
10. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалиізація феномену, основні функції: монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
11. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е.Л. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С.95-109.
12. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху: моногр./ Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак. – К.: Вид-во «Освіта України», 2016. – 182 с.
13. Носенко Е. Л. Емоційна розумність як детермінанта успішності життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3–9.
14. Русина Н. А. Копинг-ресурсы личности как основа ее здоровья // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы/Под

ред. А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
15. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / А.Г. Четверик-Бурчак . – Одеса, 2015.–18 с.
16. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On // R. Bar-On, J. D. A. Parker (eds.) ; Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass. – 2000. – P. 363–388.
17. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties / Reuven Bar-On ; in G. Geher (Eds.) // Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy. – New York: Nova Science Publishers. – 2004. – P. 42–111.
18. Mayer J. D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. – 2001. – V. 1. – P. 232-242.
19. Mayer J. D. Modeling and measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0 / Mayer J. D., Salovey P., Caruso D., Sitarenios G. // Emotion. – 2003. – №3. – P. 97–105.
20. Mayer J. D. Models of emotional intelligence / Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. ; in R. J. Sternberg (Eds.) // Handbook of human intelligence (2nd ed.). – New York: Cambridge University Press. – 2000. – P. 396–422.

Transliteration of References:

1. Andreeva I.N. (2008). Ob istorii razvitiya ponyatiya «Emotsionalnii intellekt» / Irina Nikolaevna Andreeva // Voprosi psikhologii. 2008. № 5. S. 83-95.
2. Andreeva I.N. (2011). Emotsionalnii intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii / Irina Nikolaevna Andreeva. Novopolotsk: PGU, 2011. 388s.
3. Bodrov V.A. (2006). Problema preodoleniya stressa. Chast 2. Protsessi i resursi preodoleniya stressa / V.A. Bodrov // Psikhologicheskii zhurnal. 2006. T. 27. № 2. S. 113–123.
4. Goulman D. (2009). Emotsionalnii intellekt / D. Goulman; per. s angl. A.P. Isaevoi. M.: AST MOSKVA; Vladimir: VKT, 2009. 478 s.
5. Akmeologicheskaya otsenka professionalnoi kompetentnosti gos. sluzhashchikh / Pod obshch. red. A. A. Derkacha. M.: Izd-vo RAGS, 2006. 108 s.
6. Derevianko S. (2008). Aktualizatsiia emotsiinoho intelektu v emotsiohennykh umovakh / Svitlana Derevianko // Sotsialna psykholohiia. 2008. № 1. S. 96–104.
7. Kovryha N.V. (2003). Stresozakhysna ta adaptyvna funktsii emotsiinoho intelektu: Avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. tekhn. nauk: spets. 19.00.01 «Zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii» / N. V. Kovryha. K., 2003. 23 s.

8. Lyusin D.V. (2004). Sovremennie predstavleniya ob emotsionalnom intellekte / D.V. Lyusin, D.V.Ushakova // Sotsialnii intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya: sb. nauch. statei. M.: Institut psikhologii RAN, 2004. S.29-36.
9. Markov V.N. (2004). Lichnostno-professionalnii potentsial kadrov upravleniya: psikhologo-akmeologicheskaya otsenka i optimizatsiya : Dis...d-ra psikhol.nauk : spets. 19.00.13 / V.N.Markov. M. 453 c.
10. Nosenko E.L. (2003). Emotsiinyi intelekt: kontseptualyizatsiia fenomenu, osnovni funktsii: monohrafiia / E.L. Nosenko, N.V. Kovryha. K.: Vyshcha shkola, 2003. 126 s.
11. Nosenko E.L. (2004). Emotsiinyi intelekt yak sotsialno znachushcha intehralna vlastyvist osobystosti / E.L. Nosenko // Psykholohiia i suspilstvo. 2004. № 4. S.95-109.
12. Nosenko E.L. (2016). Emotsiinyi intelekt yak chynnyk dosiahnennia zhyttievoho uspikhu: monohr./ E.L. Nosenko, A.H. Chetveryk-Burchak. K.: Vyd-vo «Osvita Ukrainy», 2016. 182 s.
13. Nosenko E.L. (2000). Emotsiina rozumnist yak determinanta uspishnosti zhyttiediialnosti liudyny i shliakhy yii operatsionalizatsii / E.L. Nosenko, N.V. Kovryha // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Pedahohika i psykholohiia. 2000. Vyp. 6. S. 3–9.
14. Rusina N.A. (2008). Koping-resursi lichnosti kak osnova yee zdorovya // Sovladayushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivi/Pod red. A.L.Zhuravleva, T.L.Kryukovoi, Ye.A.Sergienko. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2008. 474 s.
15. Chetveryk-Burchak A.H. (2015). Mekhanizmy vplyvu emotsiinoho intelektu na uspishnist zhyttiediialnosti osobystosti: avtoref. dys. kand. psykhol. nauk: 19.00.01 / A.H. Chetveryk-Burchak . Odesa, 2015. 18 s.
16. Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On // R. Bar-On, J. D. A. Parker (eds.) ; Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass. 2000. P. 363–388.
17. Bar-On R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties / Reuven Bar-On ; in G. Geher (Eds.) // Measuring emotional intelligence: Common ground and c ontroversy. New York: Nova Science Publishers. 2004. P. 42-111.
18. Mayer J.D. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. 2001. V. 1. P. 232-242.
19. Mayer J.D. (2003). Modeling and measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0 / Mayer J. D., Salovey P., Caruso D., Sitarenios G. // Emotion. 2003. №3. P. 97-105.
20. Mayer J.D. (2000). Models of emotional intelligence / Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. ; in R. J. Sternberg (Eds.) // Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York: Cambridge University Press. 2000. P. 396-422.

KAS'YANOVA S.B.
Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: Cvitl2015@gmail.com

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PERSONAL RESOURCES OVERCOMING DIFFICULT LIFE SITUATIONS

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.20

ЛУКІЯНЧУК А.М.
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
психології та менеджменту,
Білоцерківський інститут
післядипломної освіти,
м. Біла Церква, Україна

ТОРБА Н.Г.
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
психології та менеджменту,
Білоцерківський інститут
післядипломної освіти,
м. Біла Церква, Україна

КОНФЛІКТ ЯК СКЛАДОВА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ ТА ПОДОЛАННЯ ЙОГО НА ОСНОВІ МОТИВАЦІЇ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ*

LUKIANCHUK A.M., TORBA N.G. **Conflict as a component of post-traumatic stress and overcoming it on the basis of self-improvement motivation.** *The article analyzes the state of research of the problem of the manifestation of post-traumatic stress in the conflicting forms of interaction of the individual and substantiates the necessity of applying self-improvement motivation. The psychological peculiarities and problems of the emergence, the course of post-traumatic stress are highlighted and the essence, peculiarities of its detection in world practice and directly in Ukraine are reflected. The features of post-traumatic stress in interpersonal interaction as conflict are revealed. The basic principles of conflictology and its components are described. It is determined that the motivation of self-improvement in professional activity is one of the possible methods of psychological help in overcoming post-traumatic stress in war conditions.*

Key words: *post-traumatic stress, post-traumatic stress disorder (PTSD), antiterrorist operation (ATO), motivation, self-improvement, professional activity, conflict.*

ЛУКІЯНЧУК А.М., ТОРБА Н.Г. **Конфлікт як складова посттравматичного стресу та подолання його на основі мотивації самовдосконалення.** *У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми вияву посттравматичного стресу у конфліктних формах взаємодії особистості та обґрунтовано необхідність застосування мотивації самовдосконалення. Висвітлено психологічні особливості та проблеми виникнення, протікання посттравматичного стресу і відображено сутність, особливості його виявлення у світовій практиці та безпосередньо в Україні. Виявлено особливості посттравматичного стресу у міжособистісній взаємодії як конфліктної. Визначено, що мотивація самовдосконалення у професійній діяльності є одним із можливих методів психологічної допомоги щодо подолання посттравматичного стресу в умовах війни.*

Ключові слова: *посттравматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), антитерористична операція (АТО), мотивація, самовдосконалення,професійна діяльність, конфлікт, конфліктність.*

1. Постановка проблеми

Сучасне українське суспільство ввійшло в період тотальної конфліктності, яка вразила всі його форми: економіку, соціальне життя і політику, відносини між народами та окремими людьми. Особливо в найближчий час, коли будемо спостерігати сплеск посттравматичного стресу ,тому, що економіці і системі охорони здоров'я нашої країни проблематично буде витримати проведення стількох медичних досліджень, пов'язаних зі зверненнями поранених та інвалідів, не кажучи вже про їх лікування та подальшу реабілітацію, в першу чергу психологічну, яка може бути досить тривалою.

Як свідчить практика психологів ведучих держав світу, особливо з тих країн, які пережили воєнні конфлікти, вивчення, діагностика та корекція негативних психологічних наслідків, що виникають в результаті впливу стресогенних факторів, джерелами яких є різні травмуючи події (аварії, катастрофи, військові дії, насильство), відноситься до числа найбільш актуальних у сучасному світі. На думку вітчизняних практиків особливої уваги потребуватимуть учасники збройних конфліктів, так як і у всьому світі, бо на сьогодні в нашій країні багато осередків напруженості, що супроводжуються активними бойовими діями. Все більше число військовослужбовців залучається до вирішення цих конфліктів, бере участь в боях. Досвід бойових дій свідчить, що війська, поряд з фізичними втратами, несуть відчутні психологічні втрати. Вони пов'язані з отриманням вій-

ськовослужбовцями бойових психічних травм, які в свою чергу призводять до розладів психічної діяльності, повної або часткової втрати боєздатності, а в подальшому, і працездатності та дезадаптації у соціумі. У ситуації яка складається в Україні сьогодні показала необхідність соціально-психологічного захисту і психологічної допомоги як учасникам бойових дій так і дітям, окремим дорослим та цілим соціальним групам.

2. Аналіз основних джерел і публікацій

Сучасні уявлення про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) склалися остаточно до 1980 року [3]. Вплив стресів воєнного часу на подальший психічний стан найглибше було вивчено в США на матеріалі війни у В'єтнамі. У зв'язку з тим, що цей симптомокомплекс не відповідав жодній із загальноприйнятих нозологічних форм, у 1980 році М. Горовіц запропонував виділити його в якості самостійного синдрому, назвавши його "посттравматичним стресовим розладом" (posttraumatic stress disorder, PTSD). Надалі група авторів на чолі з М. Горовіцем розробила діагностичні критерії ПТСР (PTSD) [18].

З метою розвитку та уточнення різних аспектів ПТСР в США були виконані численні дослідження. Вони були присвячені порівняльному аналізу особливостей адаптаційного процесу у в'єтнамських ветеранів та їх ровесників, які не брали участі у війні, а також вивченню особливостей відстроченої реакції на стрес у того ж контингенту. Результати цих досліджень не втратили своєї важливості досі [16;17;19;20] та ін.

Основні підсумки міжнародних досліджень були узагальнені в колективній двотомній монографії К. Фідлея «Травма та її слід», де поряд з особливостями розвитку ПТСР військової етіології наводяться і результати вивчення наслідків стресу у жертв геноциду, інших трагічних подій або насильства над особистістю [6].

Немало робіт, присвячених цій проблемі, з'являється, як правило, після значних військових конфліктів (А.М. Краснянський, П.В. Морозов, Н.В. Тарабріна, Є.О. Лазебная, М.Е. Зєлєновата ін.). Цілим рядом авторів показано, що участь у війні призводить до помітних якісних змін свідомості ветерана (Т.І. Єрьоміна, Н.П. Крюков, Ю.Ю. Логінова та ін.). При цьому Л. Китаєвим-Смик розроблено типологію учасників бойових дій з деструктивними постстресовими змінами особистості [8]. Також цінним для розуміння і усунення проблеми посттравматичного стресу є сучасне видання яке містить статті військових лікарів, науковців і соціальних працівників, які докладно окреслюють усі аспекти охорони психічного здоров'я військовослужбовців в умовах бойових дій і в постбойовий адаптивний період [12].

Проведення АТО в Україні, без сумніву, дасть поштовх новим дослідженням ПТСР не лише у демобілізованих учасників бойових дій але і їх родин.

Мета статті: дослідження проблеми посттравматичного стресу у параметрах конфлікту та можливості його подолання на основі мотивації самовдосконалення у професійній діяльності.

3. Виклад основного матеріалу дослідження

За період проведення в Україні антитерористичної операції (АТО) до безпосередніх військових дій на сході України були причетні не тільки військові, а й цивільне населення окремих районів Луганської та Донецької областей. Вільну чи мимовільну участь у військових діях можна розглядати як стресову подію виняткового характеру, яка може викликати загальний дистрес практично у будь-якої людини. Причому, на відміну від багатьох інших стресових ситуацій, участь у війні формує психічні травми з віддаленими наслідками [1]. Особливо яскраво ці наслідки виявляються коли людина знову повертається у ситуацію «мирного життя».

Військові медики все частіше використовують такі нетрадиційні термінологічні позначення (які відображують, тим не менш, клінічну реальність), як бойова психічна травма, бойове стомлення; іншими словами, йдеться про «в'єтнамський», «афганський», «чеченський» синдроми, а на сьогодні, в Україні, можна стверджувати, на виникнення «синдрому АТО» [4, с. 176].

Психіка людей, перебудована під потреби війни, виявляється непристосованою до мирного життя, до стандартних цінностей суспільства, до оцінки мирними громадянами пережитого учасником військових дій. Повертаючись до професійної діяльності після повернення з зони АТО особа стикається з тим,що формування ринку з його конкуренцією, реалізація жорсткої формули системних перемін в суспільстві, соціальна поляризація, політичний плюралізм з'явились до того, як була підготовлена до цього свідомість людей. Виявляється практично повна відсутність культури і навиків цивілізованої полеміки, переговорів, прогнозування і управління конфліктами. Давно відома за кордоном наука - конфліктологія - для нас була «терра-інкогніта». І лише в останні роки почали з'являтися праці, які стверджували, що конфлікти - нормальне явище для будь-якого суспільства, що за умови мудрого управління ними можливе блокування їх деструктивної, нищівної тенденції, використання конфліктів як чинників соціального прогресу.

Розгляд історико-культурного аспекту конфлікту доцільно проводити, відштовхуючись від вчинкової концепції у психології та історії психології, яка належить В.А. Роменцю. Оскільки поведінка людини, яка перебуває у

конфлікті, обов'язково передбачає здійснення нею вчинку, ця концепція є конфліктологічно змістовною.

Логічна структура вчинку налічує чотири компоненти:

- *ситуація* (внутрішні та зовнішні умови вчинку, взяті в сукупності);
- *мотивація* (рухові сили вчинку);
- *дія* (реалізація, здійснення вчинку);
- *післядія* (наслідок вчинку для того, хто його вчиняє. [9]

У процесі життєдіяльності, а особливо в умовах війни, у людини виникає безліч складних ситуацій, однією з яких є конфлікт. О.Н. Громова під конфліктом розуміє «… активні взаємоспрямовані дії кожної з сторін що конфліктують, для реалізації своїх цілей (досягнення влади, ресурсів і таке ін.), які забарвлені сильними емоційними переживаннями» [5, с39].

В.Н. Кудрявцев визначає конфлікт як «…прояв об'єктивних чи суб'єктивних суперечностей, що виражаються в протиборстві сторін» [11, с 31].

На думку Л.М. Карамушки конфлікт можна визначити як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремого індивіда, у міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, яке (зіткнення) супроводжується негативними емоційними переживаннями. [7, с. 183].

Е.А. Уткін розглядає конфлікт як зіткнення протилежних позицій, думок, оцінок та ідей, які люди намагаються розв'язати за допомогою переконання чи дії на тлі прояву емоцій. [15, с.39].

Як відносно самостійна проблема конфлікт було концептуалізовано вперше в роботі Георга Зіммеля «Конфлікт сучасної культури» на початку двадцятого сторіччя. До цього також були серйозні роботи, присвячені конфлікту. Зокрема, К. фон Клаузевіца (1834) та Г. Гегеля (1840). Однак для них конфлікт був скоріше аспектом або окремим випадком інших феноменів. У книзі Ж Г. Зиммеля вперше зроблена спроба розгляду конфлікту як системного та необхідного явища культури загалом [14].

Психіка людини може піддаватися різним потрясінням. Травматичні події, які виходять за межі її досвіду і уявлення, залишають незабутнє враження і здатні викликати такі реакції, як затяжний депресивний стан, замкнутість, зацикленість на ситуації, підвищену конфліктність.

Конфліктні форми поведінки особистості здебільшого пов'язані зі стресами, у тому числі і посттравматичними. Г. Сельє розумів стрес як зворотну реакцію на внутрішні і зовнішні процеси, які досягають порогових рівнів. У 1970 р. Р. Лазарус висловив припущення, що стрес залежить від того, як людина вміє сприйняти й оцінити значення небезпечного, загрозливого або іншого неординарного явища. На думку Лазаруса, інтенсивність стресового досвіду визначається тим, наскільки особистість відчуває, чи зможе вона

подолати ту чи іншу загрозу. Якщо особистість невпевнена у собі, то її захисні механізми виявляються пригніченими. Отже, сьогодні стрес розглядають як силу, яка виводить психологічні й фізичні функції за межі діапазону їхньої стійкості, викликаючи почуття напруженості.

У процесі конфлікту у сторін зростає роздратування, гнів, можуть виникати такі почуття, як злість, ненависть, страх, образа, відчай, безнадія, безпомічність, самотність, посилюється психологічний стрес. Сила стресу залежить від таких факторів: значущість ситуації, ступінь ризику і дискомфорту, дефіцит часу й інформації, брак знань і умінь для безпечного залагодження або вирішення конфлікту. Має значення також індивідуальна особистісна толерантність до навантажень. Вважається, що особи, які мали психологічні травми в дитинстві, здебільшого виявляють нижчу стресостійкість у конфліктах. Гостра реакція на стрес характерна для учасників конфліктів, у яких мають місце насильницькі дії [13].

Після того як травматична подія минула, жертви стресу продовжують відчувати порушення повсякденного функціонування: вони повторно переживають тяжку подію, мають підвищену психологічну збудливість, намагаються уникати стимулів, які мають зв'язок із травмою. Водночас відбувається внутрішня робота, яка має відновити відчуття порядку та смислу, цілісність особистого простору, відчуття влади над власним життям. У деяких осіб ознаки посттравматичного стресового розладу зберігаються роками, і вони не можуть повернутися до нормального функціонування протягом усього життя. На якийсь досить тривалий період вони можуть майже звільнитися від симптомів, а потім під впливом незначного стресора, який чимсь нагадує початкову травму, а іноді й без помітної причини, ці симптоми повертаються. Оскільки жертви посттравматичного стресового розладу намагаються уникати нагадувань про травму, вони здебільшого уникають лікування і навіть думок про нього [13].

Посттравматичний стресовий розлад здатний істотно відбитися на психічному стані людини аж до зміни її особистості. Бойові дії на Сході України, що на сьогоднішній день є справжньою війною, спровокували хвилю проблем психосоціальної адаптації, в якій посттравматичний стресовий розлад набув нових якісних і кількісних характеристик. У будь-яку мить стреси можуть нагадати про себе різними проявами.

Дуже часто самі учасники АТО не помічають у себе розладів психіки. Але якщо їм вчасно не допомогти, то війна для них не закінчиться ніколи. Єдиної теорії патогенезу посттравматичних стресових розладів немає. Причина полягає не тільки в складності посттравматичного стресу, але і в тому, що під його багатогранністю відбуваються різні адаптивні та дезадаптивні процеси. Тому багато дослідників і клініцистів, ґрунтуючись на різних гіпотезах, запропону-

вали різні психологічні й інші моделі: психодинамічну, когнітивну, психосоціальну, психобіологічну, умовно-рефлекторну і, розроблену в останні роки, мультифакторну модель ПТСР [12].

Аналізуючи ПТСР, Є.О. Александров спирається на розроблену в середині 80-х років 20-го століття диференціацію розгорнутої картини стресу на субсиндроми: емоційно-психологічний, вегетативний, когнітивний та соціально-психологічний. Також цікаві підходи до розуміння сутності ПТСР з урахуванням психоаналізу, трансової і диссоціативної теорії, гіпотези про травматичний імпринт, теорії формування патологічних асоціативних емоційних мереж. [7].

Так, об'єднуючи в собі основні підходи, був розроблений психосоціальний підхід, де вводиться вплив зовнішнього середовища на виникнення ПТСР. Ця модель реагування на травму також є багатофакторною і враховує вагу кожного фактору у розвитку реакції на стрес. У ній виділені такі соціальні чинники, що впливають на успішність адаптації потерпілих від психічної травми як: відсутність фізичних наслідків травми, міцне фінансове становище, збереження колишнього соціального статусу, фактор соціальної підтримки з боку суспільства й значущий фактор впливу близьких людей. [4,с. 7].

Вплив факторів війни на особистість надзвичайно широкий. При цьому набагато більший масштаб мають пом'якшені і відстрочені наслідки війни, що впливають не тільки на психофізичне здоров'я військовослужбовців та їх родини, а й на психологічну врівноваженість, світогляд, стабільність ціннісних орієнтацій і т.д.

Одним з важливих моментів повернення у ситуацію коли необхідно відновлювати та налагоджувати стосунки у середовищі яке не охоплене АТО. Світова статистика показує, що кожен п'ятий учасник бойових дій навіть при відсутності будь-яких фізичних ушкоджень страждає нервово-психічними розладами, а серед поранених і калік – кожен третій. Але це лише частина гігантського айсберга – всього масиву різноманітних порушень, які залишаються після екстремальних впливів. Інші наслідки починають проявлятися через кілька місяців після повернення до нормальних умов життя. Це різні психосоматичні захворювання [10].

Важливим елементом реабілітації посттравматичного стресу є повернення до професійної діяльності. Зрозуміло, що неможливо повернутися до неї на старих позиціях, тому важливо сформувати у людини мотив самовдосконалення. Мотивація як психологічний чинник покликана підвищувати якість роботи, результативність, поліпшувати мікроклімат в установі, а також допомагати в досягненні професійних цілей, давати позитивну перспективу, підвищувати самоповагу, що є надто актуальним для подолання посттравматичного стресу особи яка перебувала в умовах війни.

Проблемами мотивації, саморозвитку та самовдосконалення займалися такі науковці, як Р. Асєєва, Б. Ананьєв, В. Валькова, Н. Кузьміна, Е. Патяєва, Л. Рувінський, А. Соловйова. Проте варто звернути увагу саме на мотивацію самовдосконалення як можливість подолання посттравматичного стресу.

Розрізняють моральне, інтелектуальне й фізичне самовдосконалення. Моральне самовдосконалення пов'язане із самовихованням, інтелектуальне – із самоосвітою, фізичне – із саморозвитком. Вибір спрямованості самовдосконалення пов'язаний як з установками людини і схильностями її до професійної діяльності, так і з конкретними життєвими ситуаціями [6].

Виявлені найбільш типові мотиватори, що стосуються трьох сфер відносин (до життя, до людей і до себе) і які показують, заради чого людина може прагнути до самовдосконалення. Мотиватори ставлення до життя: заради матеріального благополуччя; заради полегшеного існування; заради кращого життя; заради уникнення неприємностей. Мотиватори ставлення до людей: заради гарних взаємин з людьми; заради альтруїзму, можливості допомагати іншим. Мотиватори ставлення до себе: заради самореалізації. Установки, пов'язані з ставленням до життя, зустрічаються частіше, ніж установки, що характеризують ставлення до себе.

Як показують дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців ефективність самовдосконалення залежить від стійкості самооцінки. Зауважимо, що у стані посттравматичного стресу самооцінка нестійка.

Нестійкості самооцінки додає стихійність, суперечливість результатів, що досягаються в будь якій діяльності: сьогодні випадково досяг успіху, а завтра так само випадково зазнав невдачі. Це веде не до планомірного й систематичного самовдосконалення на основі установки, що діє тривалий час, а до виправлення вчинків, результатів, тобто ситуативному поводженню на основі короткочасних

мотивів, тому збереження стійкості мотиваційної установки можна здійснювати через регуляцію рівня самооцінки [2].

Зазвичай людям властиве прагнення до кращого, хочеться вже сьогодні вміти й мати більше, ніж учора. Люди у посттравматичному стресі характеризуються тим, що не бажають чекати й готові взяти на себе відповідальність за своє життя. Саме така установка формує мотивацію саморозвитку особистості.

Одним з доведених методів подолання посттравматичного стресу є трудова терапія (ОТ — Occupational therapy) яка створює ситуацію залучення людини до змістовної діяльності (цілеспрямовані повсякденні завдання та види діяльності, що «заповнюють час») для полегшення функціонування й досягнення здорового та збалансованого способу життя. Історичні документи свідчать про використання змістовної діяльності, музики та ігор для відновлення психічного здоров'я. У 172 році н. е. Гален (Клавдій Гален (Claudius Galenus), римський лікар і філософ) писав: «Робота — це найкращий природ-

ний лікар, тому вона має важливе значення для людського щастя» . Сама спеціалізація виникла із системи гуманного ставлення та лікування психічно хворих на початку XIX століття, яка робила акцент на співчутті та використанні ручної праці, на кшталт землеробства, шиття та моделювання одягу, в лікуванні психічно хворих. Засновники трудотерапії в Сполучених Штатах мали різні спеціалізації, зокрема психіатрію, соціальну роботу і навіть архітектуру. Психіатр Адольф Меєр (Adolf Meyer), спостерігаючи за людськими звичками та поведінкою в навколишньому середовищі, писав : Уся людська організація складається з певного ритму… робота і гра, і відпочинок, і сон, а наш організм має дотримуватись його, навіть коли виникають труднощі. Єдиний спосіб досягти балансу в цьому — це діяти, займатися практичною діяльністю, програмувати повноцінне життя як основу цілісного почуття, мислення та смаку до інтересів.

У досвіді американських психологів, психотерапевтів протягом XX століття трудотерапія, як відповідь на події двох воєн, увійшла до Курсу лікування поранених моряків і військовослужбовців [12, с 521]. Тож мотивація професійного самовдосконалення може бути підставою для подолання посттравматичного стресу, який може виявлятися у конфліктній поведінці.

4. Висновки

Таким чином, психічні розлади, які пов'язані зі посттравматичним стресом під час військових дій, стають надалі одним з головних внутрішніх бар'єрів на шляху подальшої адаптації людини до повоєнного життя. Тому на даному етапі необхідний цілеспрямований аналіз досвіду інших країн у пошуку ефективного надання психологічної допомоги. Показником наявності ПТСР можна вважати підвищений рівень конфліктності, а одним з можливих шляхів подолання посттравматичного стресу формування мотивів самовдосконалення у професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Александровский Ю.А. Посттравматическое расстройство и общие вопросы развития психогенных заболеваний / Ю.А. Александровский // Российский психиатрический журнал. – 2005. – № 1. – С. 4–12.
2. Барденштейн Л. М. К истории учения о посттравматическом стрессовом расстройстве / Л. И. Барденштейн, В. А. Копытин, В. А. Молодецких и др. // Российский медицинский журнал. – 2007. – №4. – С. 51–53.
3. Барденштейн Л.М. К истории учения о посттравматическом стрессовом расстройстве / Л.И. Барденштейн, В.А. Копытин, В.А. Молодецких и др. // Российский медицинский журнал. – 2007. – №4. – С. 51–53.
4. Буряк О.О. Соціальна адаптація військовослужбовців / О.О. Буряк, М.І. Гіневський, Г.Л. Катеруша //Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил, випуск 2(43) 2015. – С. 176 – 181.

5. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций. / О.Н. Громова– М.: Тандем, 2000. 43
6. Еремина Т. И. Социально-психологическая адаптация граждан, принимавших участие в боевых действиях [Электронный ресурс] / Т. И. Еремина, Н. П. Крюкова, Ю. Ю. Логинова. – Режим доступа : http://pmuc.ra/eis/pdf/14.pdf.
7. Карамушка Л.М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. / Л.М. Карамушка - К:. Ін-т психології ім.. Г.С. Костюка АПН України, 1994.-53с.
8. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 370 с.
9. Ложкін Г.В. Практикум з конфліктології. / Г.В. Ложкін, Є.В. Юрківський, І.Л. Моначи - Тернопіль: «Воля», 2005.- 168с
10. Лыткин В.М. Посттравматические стрессовые расстройства у ветеранов локальных войн / В.М. Лыткин // Война и психическое здоровье. Юбилейная научная конференция, посвященная 90-летию со дня рождения проф. Ф.И. Иванова. – СПб., 2002. – С. 45–52
11. Основы конфликтологии: Учебное пособие / Под ред. Н.В.Кудрявцева.-М.: Юрист, 1997. – 168 с
12. Охорона психічного здоров'я в умовах війни / пер. з англ. Тетяна Семигіна, Ірина Павленко, Євгенія Овсяннікова [та ін.]. — К. : Наш формат, 2017. — 1068 с.
13. Романов В.В. Юридическая психология: конспект лекций / В.В. Романов. – М.: издательство Юрайт, 2011. – 158 с.
14. Современные западные исследования социологической классики. Вып. 1. Георг Зиммель (1858 – 1918). – М., 1992. – 342 с.
15. Уткин Э.А. Конфликтология. / Є.А. Уткин– М.: Тандем, 1998. – 246 с
16. Bleich A., Koslowsky M., Dolev A., Lerer B. Posttraumatic stress disorder and depression: an analysis of comorbidity / A. Bleich, M. Koslowsky, A. Dolev, B. Lerer // Brit. J. Psychiatry. – 1997. – Vol. 170. – P. 479–482.
17. Calhoun P.S., Beckham J.C., Bosworth H.B. Caregiver burden and psychological distress in partners of veterans with chronic posttraumatic stress disorder / P. S. Calhoun, J. C. Beckham, H. B. Bosworth // J. Trauma Stress. 2002. – Vol. 15. – № 3. – P. 205–212.
18. Horowitz M. J., Weiss D. S., Kaltreider N. B. et al. Reactions to the death of a parent: Results from patients and field subjects / M. J. Horowitz, D. S. Weiss N. B. Kaltreider et al. // Journal of Nervous and Mental Disease. – 1984. – Vol. 172. – P. 383–392.
19. Kessler R.C. Posttraumatic Stress Disorder in the National Comorbidity Survey / R. C. Kessler, A. Sonnega, E. Bromet // Arch. Gen. Psychiatry. – 1995. –Vol. 52. – P. 1048–1060.

20. McFall M.E., Mackay P.W., Donovan D.M. Combat-related posttraumatic stress disorder and severity of substance abuse in Vietnam veterans / M. E. McFall, P. W. Mackay, D. M. Donovan // J. Stud. Alcohol. – 1992. – Vol. 53. – № 4. – P. 357–363.

Transliteration of References:

1. Alexandrovsky Yu.A. (2005). Post-traumatic disorder and general issues of development of psychogenic diseases / Yu.A. Alexandrovsky // Russian Psychiatric Journal. N 1. . 4-12.
2. Bardenstein L.M. (2007). To the History of the Doctrine of the Post-Traumatic Stress Disorder / L. I. Bardstein, V. A. Kopytin, V. A. Molodetsky, and others //Russian Medical Journal. № 4. p. 51-53.
3. Bardenstein L.M. (2007). To the history of the doctrine of post-traumatic stress disorder / L.I. Bardenstein, V.A. Kopytin, V.A. Molodetsky and others // Russian Medical Journal. № 4. p. 51-53.
4. Buriak O.O. (2015). Social adaptation of servicemen / O.O. Buriak, M.I. Ginevsky, G.L. Katresha // Scientific Proceedings of Kharkiv University of Air Forces, Issue 2. p. 176 - 181.
5. Gromova O.N. (2000). Conflictology. Course of lectures. M.: Tandem.
6. Eremina T.I. Social-psychological adaptation of citizens who participated in hostilities [Electronic resource] / T. I. Eremina, N. P. Kryukova, Yu. Yu. Loginova. - Access mode: http: //pmuc.ra/eis/pdf/14.pdf.
7. Karamushka L.M. (1994). Prevent and overcome conflicts in secondary education institutions. K: Institute of Psychology, Moscow State University Kostyuk APS of Ukraine. 53 p.
8. Chinaev-Smyk L.A. (1983). Psychology of Stress / L.A. Chinaev-Smyk. M.: Science. 370 p.
9. G.V. Lozhkin. (2005). Workshop on Conflict / G.V.Lozhkin, Ye.V. Yurkovsky., L.Monachi. Ternopil: «Will». 168 p.
10. Lytkin V.M. (2002). Posttraumatic stress disorder among veterans of local wars / M. Lytkin // War and mental health. Anniversary scientific conference devoted to the 90th anniversary of the professor. F.I. Ivanova. SPb. p. 45-52.
11. Fundamentals of Conflictology: Textbook / Ed. N.V.Kudryavtseva. M.: Lawyer, 1997. 168 p.
12. Protection of mental health in a war / translating from english Tetiana Semigina, Iryna Pavlenko, Eugenia Ovsyannikova [and others]. - K.: Our format, 2017. 1068 p.
13. Romanov V.V. (2011). Legal psychology: a summary of lectures / V.V. Romanov. M.: Publishing house Yurayt. 158 p.
14. Contemporary Western studies of sociological classics. Yield 1. George Zhimmel (1858 - 1918). Moscow, 1992. - 342 p.

15. Utkin E.A. (1998). Conflictology. / E.A.Utkin. M.: Tandem. 246 p.
16. Bleich A., Koslowsky M., Dolev A., Lerer B. (1997). Posttraumatic stress disorder and depression: an analysis of comorbidity / A. Bleich, M. Koslowsky, A. Dolev, B. Lerer // Brit. J. Psychiatry. Vol. 170. p. 479–482.
17. Calhoun P.S., Beckham J.C., Bosworth H.B. (2002). Caregiver burden and psychological distress in partners of veterans with chronic posttraumatic stress disorder / P. S. Calhoun, J. C. Beckham, H. B. Bosworth // J. Trauma Stress. Vol. 15. № 3. p. 205–212.
18. Horowitz M. J., Weiss D. S., Kaltreider N. B. et al. (1984). Reactions to the death of a parent: Results from patients and field subjects / M. J. Horowitz, D. S. Weiss N. B. Kaltreider et al. // Journal of Nervous and Mental Disease. Vol. – p. 383–392.
19. Kessler R.C. (1995). Posttraumatic Stress Disorder in the National Comorbidity Survey / R. C. Kessler, A. Sonnega, E. Bromet // Arch. Gen. Psychiatry. Vol. 52. p. 1048–1060.
20. McFall M.E., Mackay P.W., Donovan D.M. (1992). Combat-related posttraumatic stress disorder and severity of substance abuse in Vietnam veterans / M. E. McFall, P. W. Mackay, D. M. Donovan // J. Stud. Alcohol. Vol. 53. № 4. p. 357–363.

LUKIIANCHUK Alla
Candidate of Psychological Sciences, Assistant professor, Department of pedagogy, psychology and management, Bilotserkivsky Institute of continuous professional education, Bila Tserkva, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0002-1597-5367
E-mail: luallan@ukr.net

TORBA Natalia
Candidate of Psychological Sciences, Assistant professor, Department of pedagogy, psychology and management, Bilotserkivsky Institute of continuous professional education, Bila Tserkva, Ukraine
ORCID https://orcid.org/0000-0001-5187-1111
E-mail: luallan@ukr.net

CONFLICT AS A COMPONENT OF POST-TRAUMATIC STRESS AND OVERCOMING IT ON THE BASIS OF SELF-IMPROVEMENT MOTIVATION

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.21

МАЯТІНА Н.В.
старший викладач,
Київський кооперативний
інститут бізнесу і права,
м. Київ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ*

MAIATINA N.V. **Study of the problem of seil-realization in the professional environment.** *The article conducts a study of the problem of self-realization in the professional environment. The emphasis is given to its relevance in our country which is determined by the development of the society in general as well as by certain difficulties associated with the war in Ukraine. Different interpretations of "professional self-realization" are reviewed. The link between occupational self-realization and the way of life is discussed. The article also describes different stages and levels of professional self-realization as well as the connection between one's personal professional self-realization and their career. Issues of unemployment, employment, occupational burnout, and occupational deformation are also pointed out in the article. The origin of "archetype of poverty" in the Ukrainian folklore is analyzed. The conclusion is made about transdisciplinary nature of the study of the professional self-realization phenomenon.*

Key words: *professional self-realization, self-indulgence, way of life, stages of professional self-realization, levels of professional self-realization, career, unemployment, employment.*

МАЯТІНА Н.В. **Дослідження проблеми самореалізації у професійній діяльності.** *У статті досліджується проблема самореалізації у професійній діяльності. Підкреслюється її актуальність у нашій країні, яка обумовлена сучасним розвитком суспільства в цілому та певними труднощами, пов'язаними з війною в Україні. Розглядаються різні трактування поняття «професійна самореалізація». Розкривається зв'язок самореалізації в професійній сфері з життєвим шляхом. Описуються етапи та рівні професійної самореалізації. Висвітлюється тема професійної самореалізації особистості під час кризових періодів життя. Показаний зв'язок між професійною самореалізацією особистості та кар'єрою. Піднімаються питання*

 © МАЯТІНА Н.В., 2024

безробіття, працевлаштування, професійного вигорання та професійної деформації. Аналізується походження «архетипу бідності» в українській народній творчості. Зроблено висновок про трансдисциплінарний характер вивчення феномену професійної самореалізації.

Ключові слова: *професійна самореалізація, професійне самовизначення, життєвий шлях, етапи професійної самореалізації, рівні професійної самореалізації, кар'єра, безробіття, працевлаштування.*

1. Постановка проблеми

Проблема професійної самореалізації в нашій країні набула особливої актуальності в останні роки. Це пов'язано з питаннями безробіття та працевлаштування переселенців з зони АТО та осіб, які пережили «військовий синдром» і посттравматичний стресовий синдром під час бойових дій, а також з вибором майбутньої спеціальності та освітою молодих людей, які пережили посттравматичний стрес в умовах війни на сході України. Більшість з них, коли виїхали з території АТО, були позбавлені власних домівок, залишивши там своїх рідних і близьких, що змушує їх перейматись за їхнє здоров'я та життя. Процес адаптації цих людей до мирної обстановки ускладнюється певними проблемами в спілкуванні та професійному самовизначенні, проблемами у сфері фінансів, освіти, створенні або збереженні сім'ї. Іншими словами, вони мають порушення в здатності адекватно брати участь у складних соціальних взаємодіях, в яких відбувається самореалізація людської особистості. Серед науковців, які присвятили свої дослідження проблемам адаптації осіб, які пережили посттравматичний стрес, можна назвати Л.С. Алексеєву, Д.Д. Романовську, Ю.О. Александровського, О.А. Міско, Л.І. Анциферову, Л.А. Терещенко, Н.В. Тарабріну, А.О. Смірнова, О.В. Хуртенко, Г.Л. Катерушу, О.О. Буряка, М.І. Гіневського, Х.І. Турецьку [1; 2].

Починаючи з Платона і Арістотеля, проблема самореалізації та самовдосконалення особистості цікавила багатьох науковців, а саме: А. Маслоу, В. Франкла, К. Роджерса, Е. Фромма, М. Пирогова, І. Беха, Л. Когана, В. Лозову, Д. Леонтьєва, Е. Галажинського, В. Клочка, С. Лісовця, Н. Самохіну, С. Максименка, Л. Коростильову, Т. Титаренко, Г. Нестеренко [3; 4; 5; 6; 7]. Питанням професійної самореалізації займалися Л. Коростильова, М. Ярославцева, О. Торшевська, В. Семиченко, А. Романова, Л. Рибалко, Т. Буда, О. Самборський, В. Мяленко, М. Кухтіна, О. Артемова, С. Кравчук, Н. Тимошенко, О. Економова, Ю. Зайцева, О. Артемова та ін. [6; 8; 9; 10].

Метою даної статті є дослідження особливостей вирішення проблеми самореалізації особистості в професійній діяльності в наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених.

2. Виклад основного матеріалу

В монографії «Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере» Л.О. Коростильова представляє прикладний аспект теорії самореалізації – самореалізація особистості в професійній сфері. Авторка спирається на теорію Б.Г. Ананьєва, яка закладає методологічну основу для розуміння самореалізації в професійній сфері як однієї з основних сфер життєдіяльності. Проблема професійної самореалізації розглядається з позицій цілісності людини, яка розвивається та діє [6].

Людмила Коростильова виділяє декілька етапів професійної самореалізації: професійне самовизначення, становлення в обраній професії, професійне зростання та розвиток професійної компетентності. Кожній фазі життєвого шляху відповідає певна специфіка самореалізації. Підкреслюється особлива роль самосприйняття (самоповаги та самоприйняття). Високе самосприйняття сприяє правильній розстановці життєвих пріоритетів, адекватному використанню ресурсів, а отже особистісному зростанню [6].

На думку авторки, індикаторами самореалізації особистості в професійній сфері є безробіття та працевлаштування, тому що саме в умовах безробіття перевіряється здатність вирішення важких проблем життєдіяльності за допомогою працевлаштування. Втрата роботи для людини є критичною ситуацією виходу з зони комфорту, але, в той же час, вона надає нові можливості для зміни свого життя. Взагалі, питання працевлаштування періодично виникають на різних етапах самореалізації, і швидке працевлаштування обумовлене високим реалізаційним потенціалом особистості [6].

Коростильова Л.О. піднімає питання професійного вигорання та професійної деформації, наголошуючи на різну природу цих феноменів. Синдром психологічного вигорання властивий людям з низьким рівнем самореалізації в професійній сфері і негативно впливає на самореалізацію. Факторами, які позитивно впливають на професійну самореалізацію, вчена вважає високу мотивацію саморозвитку та професійного зростання, креативність та здатність до інновацій, вміння генерувати нові ідеї [6].

Під поняттям «професійна самореалізація» О.І. Артемова розуміє «шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу» [8]. Вона вважає, що найбільше значення для професійної самореалізації особистості мають мотивації, а «провідним механізмом функціонування мотиваційної активності для подолання психологічних криз виступає саме суб'єктивна інтерпретація успіху чи невдачі» [8].

У проведеному Ольгою Артемовою дослідженні були розглянуті найважливіші взаємозв'язки «самореалізаційних» характеристик досліджуваних (група працюючих і непрацюючих студентів-заочників, група працюючих і непрацюючих здобувачів другої вищої освіти та група безробітних від міського центру зайнятості) для визначення різниці між індивідуальними особливостями використання професійного потенціалу. В результаті вчена прийшла до висновку, що професійна самореалізація як процес соціалізації має два рівні: репродуктивний (на якому суб'єкт намагається ігнорувати ті цінності, мотиви і потреби, які б зорієнтували його на професійну перспективу в аспекті нових знань, умінь, навичок та допомогли б вирішувати нові професійні завдання) та творчий (на якому відбувається реалізація суб'єктом нагромадженого інтелектуального досвіду в межах професійного потенціалу та подальше формування професійної майстерності і компетентності) [8].

Дослідниця зауважує, що феномен професійної самореалізації в контексті розвитку особистості, схильної до переживання кризових станів, та особистості, що перебуває в умовах професійної кризи, має свою специфіку на різних етапах життєвого шляху. Особливості «самореалізаційних» характеристик у різних професійних групах відрізняються ступенем інтегрованості та якісними показниками. Особам, які відчувають більше адаптаційне навантаження в умовах професійного становлення, треба більше витрачати емоційно-вольових та інтелектуальних зусиль [8].

Труднощі самореалізації безробітних О. Артемова в основному вбачає в їхній інтравертності, невпевненості в собі та у своїх професійних перспективах, а також у низькому рівні комунікативності, недостатній гнучкості поведінки та спонтанності. Працюючі ж респонденти, на її думку – це самоактуалізовані особистості з високим рівнем самоповаги та впевненості в собі; їм притаманна віра у свою здатність контролювати професійну поведінку, високе прагнення до самовдосконалення і саморозвитку на фоні логічного осмислення життя і професійних цінностей та мотивів у ньому [8].

Український психолог Мяленко В.В. дає тлумачення професійної самореалізації, близьке до його моделювання в акмеологічній науці: «професійна самореалізація особистості як ідеальний феномен – це усвідомлений процес самоздійснення суб'єкта в обраній сфері, що має соціально значущий потенціал, розкриває потенції особистості та забезпечує процес досягання акме» [9, с.11-12]. Дослідниця зазначає, що особливості самореалізації у професійній сфері залежать як від зовнішнього соціального фактора, так і від внутрішнього – рівня самоповаги і самосприйняття, особливостей ціннісно-мотиваційної бази, комунікативних, емоційно-вольових характеристик.

Вікторія Мяленко стверджує, що в кожній психічно здоровій людині природою закладена «програма самореалізації за ідеальною схемою». Вона

підтримує думку угорського педагога Л. Полгара про те, що неправильне виховання та недосконала освіта веде до зниження потенціалу. З практичного досвіду роботи з людьми, які мають проблеми в сфері професійної самореалізації, вона констатує про присутні в них невідповідності між наявністю мотивації, цінностей, соціальних впливів та їх усвідомленням. Спираючись на «вектори розвитку» (усвідомлення — неусвідомлення, мотивація — амотивація, загальнолюдські цінності —індивідуалістські цінності, соціальна значущість — соціальні впливи), дослідниця створила графічну модель професійної самореалізації особи. Гармонійний розвиток позитивних полюсів цих векторів забезпечує процес досягання акме у професійній самореалізації [9].

Мяленко В.В. досліджує феномен професійної самореалізації в українській народній творчості. Вона наголошує на тому, що «складне історичне минуле, його замовчування, перекручення історичних подій, їх трактування з ідеологічним ухилом на рівні спільноти та "забування", витіснення, контейнування на рівні сім'ї спричинили консервування травматичного досвіду у вигляді дистресового архетипу бідності» [9, с.53]. Виокремлюючи 21 характеристику дистресового архетипу бідності, дослідниця говорить, що молодь заклопотана не тим, як стати успішним і багатим, а тим, як не бути бідним.

Вирішення цієї проблеми авторка вбачає в переосмисленні травматичного історичного досвіду, формуванні конструктивних адекватних уявлень про економічні і соціальні процеси, підвищенні фінансової компетентності та подоланні феномену звуження свідомості до обмежених фінансових практик. Розглядаючи мотиваційно-ціннісні особливості професійної самореалізації молоді, психолог тісно пов'язує самореалізацію із самоактуалізацією та виокремлює як провідну тенденцію орієнтацію на саморозвиток і самоздійснення [9].

Н.Є. Тимошенко визначає професійну самореалізацію як «сукупність прояву індивідуальних професійно-особистісних якостей і властивостей фахівця, внаслідок чого він відтворює себе у своїй сутності в багатовимірній практичній та професійній діяльності», а також трактує її як розкриття здібностей, якостей, можливостей та досягнення максимуму потенціалу в професійній діяльності [10]. Потреба ставати більш компетентним є, на думку вченої, характерним атрибутом професійної самореалізації. Людина повинна просуватися професійним шляхом, виконуючи більш складну і відповідальну роботу, внаслідок розвитку професіоналізму. Таке професійно-статусне просування і є кар'єрою [10].

Кар'єра, за визначенням Наталії Тимошенко – це успішне професійне життя, яке є репрезентацією професійної самореалізації особистості та містить у собі удосконалення в професії, підвищення професійної майстерності та просування по службі. Кар'єрні домагання, в свою чергу, є «змістовою

характеристикою суб'єктивної перспективи професійної самореалізації» [10]. Погоджуючись з думкою російської дослідниці К. Федосенко, Н. Тимошенко називає найважливішими детермінантами професійної самореалізації об'єктивні і суб'єктивні умови життя та професійної діяльності фахівця, які впливають на зміну характеристик професійної самореалізації [10].

Дослідження особливостей вирішення проблеми самореалізації в професійній діяльності довели, що професійна самореалізація – це один з найвагоміших чинників становлення особистості у сучасному житті. Динамічні зміни суспільства та соціальний прогрес потребують суттєвих змін в системі підготовки професіональних спеціалістів, які мають активну життєву позицію та прагнуть до самореалізації і постійного самовдосконалення. Майбутнє нашої країни – в руках молодого покоління, яке має нове бачення становлення сучасної європейської держави, спирається на власні сили та розум, прагне інтелектуального зростання.

Іноді батьки, бажаючи кращого майбутнього своїм дітям, впливають на вибір їхньої спеціальності, керуючись її високооплачуваністю або прагнучи продовжити сімейну професійну династію. Такий вибір може суперечити потягу молодої людини, що негативно впливає на процес їхньої самореалізації у професійній діяльності. Педагоги та батьки повинні грамотно підводити до професійного самовизначення, яке розкриває потенціал особистості, та альтернативу вибору необхідно залишати за молоддю. Задача освіти заключається в створенні умов для розкриття потенціалу кожної особистості, її розвитку і самореалізації та бажання бути кращим у своїй професії. Тільки усвідомивши своє призначення, людина може по-справжньому реалізувати себе в професійній сфері.

3. Висновки

Проаналізувавши різнофахові науково-теоретичні джерела, в яких вирішується проблема самореалізації особистості, ми дійшли до таких висновків:

1. найчастіше проблему самореалізації особистості розглядають у контексті професійної діяльності, яка є однією з найважливіших сфер життєдіяльності людини;
2. проблема професійної діяльності особистості є мультидисциплінарною проблемою, тому що її вивчають різні науки: психологія, педагогіка, соціологія, медицина, філософія; при чому, застосовуються такі інтегровані наукові підходи, які переходять межі усталених академічних дисциплін, а також відбувається узгодження їхніх методологічних засобів, що говорить про трансдисциплінарний характер вивчення феномену професійної самореалізації.

Список використаних джерел:

3. Буряк О.О. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом [Електронний ресурс] / О.О. Буряк, М.І. Гіневський, Г.Л. Катеруша // Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.hups.mil.gov.ua/periodic-app/article/4255.
4. Романовська Д.Д. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. / Д.Д. Романовська, О.В. Ілащук. – Чернівці: Технодрук, 2014. – 133 с.
5. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І.Д. Бех. – Київ: Академвидав, 2009. – 248 с.
6. Загальна психологія / [С. Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко та ін.]. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.
7. Клочко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.
8. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: Л.А. Коростылёва. – Санкт-Петербург: «Речь», 2005. – 222 с.
9. Нестеренко Г.О. Особистість у нелінійному суспільстві: Монографія / Г.О. Нестеренко. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 140 с.
10. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О.І. Артемова // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2010. – Режим доступу до ресурсу: http://social-science.com.ua/article/186.
11. Мяленко В.В. Психологія професійної самореалізації молоді: Монографія / В.В. Мяленко. – Київ: Міленіум, 2016. – 104 с.
12. Тимошенко Н.Є. Професійна самореалізація як один із компонентів професійного самовдосконалення особистості [Електронний ресурс] / Н.Є. Тимошенко // Журнал «Наукові записки». – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://kspu.kr.ua/download/conf2013/section4_6/article_timoshenko.pdf.

Transliteration of References:

1. Buriak O.O. (2015). Shliakhy ta metody reabilitatsii osib z «viiskovym syndromom» ta posttravmatychnym stresovym rozladom [Elektronnyi resurs] / O.O. Buriak, I. Hinevskyi, H.L. Katerusha // Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu Povitrianykh Syl. – Rezhym dostupu do resursu: http://www.hups.mil.gov.ua/periodic-app/article/4255.

2. Romanovska D.D. (2014). Profilaktyka posttravmatychnykh stresovykh rozladiv: psykholohichni aspekty. / D.D. Romanovska, O.V. Ilashchuk. – Chernivtsi: Tekhnodruk. – 133 s.
3. Bekh I.D. (2009). Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti / I.D. Bekh. Kyiv: Akademvydav. 248 s.
4. Zahalna psykholohiia / [S.D. Maksymenko, V.O. Zaichuk, V.V. Klymenko ta in.]. Vinnytsia: Nova knyha. 704 s.
5. Klochko V.E. (1999). Samorealizaciya lichnosti: sistemnyj vzglyad / V.E. Klochko, E.V. Galazhinskij. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta. 154 s.
6. Korostylyova L.A. (2005). Psikholohyia samorealyzatsyy lichnosti: zatrudnenyia v professyonalnoi sfere: Monohrafiia / L.A. Korostylyova. Sankt-Peterburg: «Rech». 222 s.
7. Nesterenko H.O. (2004). Osobystist u neliniinomu suspilstvi: Monohrafiia / H.O. Nesterenko. Zaporizhzhia: Prosvita. 140 s.
8. Artemova O.I. (2010). Profesiina samorealizatsiia osobystosti v suchasnykh umovakh [Elektronnyi resurs] / O.I. Artemova // Ukrainskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu». – Rezhym dostupu do resursu: http://social-science.com. ua/article/186.
9. Mialenko V.V. (2016). Psykholohiia profesiinoi samorealizatsii molodi: Monohrafiia / V. Mialenko. Kyiv: Milenium. 04 s.
10. Tymoshenko N.Ye. (2013). Profesiina samorealizatsiia yak odyn iz komponentiv profesiinoho samovdoskonalennia osobystosti [Elektronnyi resurs] / N.Ye. Tymoshenko // Zhurnal «Naukovi zapysky». – Rezhym dostupu do resursu:http://kspu.kr.ua/download/conf2013/section4_6/article_ timoshenko.pdf.

MAYATINA N.V.
Senior Lecturer, Kyiv Cooperative Institute of Business and Law, Kyiv, Ukraine
E-mail: mynataly2007@ukr.net

STUDY OF THE PROBLEM OF SEIL-REALIZATION IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.22

МЕРЗЛЯКОВА О.Л.
кандидат психологічних наук, доцент,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТІ ПРАКТИК ДІАЛОГУ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ НЕПОРОЗУМІННЯ*

MERZLYAKOVA O.L. **Application of dialogue practices in educa-tion as a means of overcoming barriers of misunderstanding.** *In this article, we want to introduce our understanding of dialogue with regard to education, to represent dialogue as part of culture, and to give examples of dialogue culture in different contexts. Psychological reasons for the unpreparedness of people to conduct a dialogue we find in the specifics of post-Soviet educational practices. The article shows the barriers to establishing a dialogue space between the subjects of the educational process and outlines ways to overcome these barriers.*
Keywords: *dialogue, educational practice, educational activities.*

МЕРЗЛЯКОВА О.Л. **Застосування в освіті практик діалогу як засіб подолання бар'єрів непорозуміння.** *У цій статті ми хочемо донести наше розуміння діалогу в сфері освіти, аби показати діалог як частину культури, і навести приклади культури діалогу в різних контекстах. Психологічні причини неготовності людей вести діалог ми знаходимо в специфіці пострадянських освітніх практик. У статті зафіксовані бар'єри встановлення простору діалогу між суб'єктами освітнього процесу та окреслені шляхи подолання цих бар'єрів.*
Ключові слова: *діалог, освітня практика, педагогічна діяльність.*

 © МЕРЗЛЯКОВА О.Л., 2024

1. Постановка проблеми

Тема діалогу стала особливо актуальною для автора цієї статті завдяки участі в проекті Швейцарського інституту досліджень проблем миру (Swisspeace), що спрямований на розвиток діалогу громадянського суспільства в Росії та Україні. В рамках проекту, учасники громадянського суспільства проаналізували актуальні проблеми українського і російського суспільства. Однією з найбільш гострих проблем було названо відсутність «культури діалогу» в обох країнах. Троє учасників проекту – Олена Мерзлякова (Україна), Галина Похмєлкіна (Росія), Еліан Фітце (Швейцарія) – створили доповідь з відео-презентацією, які ілюстрували важливість діалогу і представили різні підходи до формування культури діалогу в школах [1]. Спільна діяльність над доповіддю та презентацією представників трьох країн стала реальною діапрактикою (це поняття розкрите нижче). Той діалогічний простір, що був сформований нашою спільною діяльністю, надав поштовх для нових, неочікуваних перспектив подальших досліджень. Народження нового контексту є найяскравішою ознакою якісного діалогу. Також діалог має інші ознаки та характеристики, які запропоновані в цій публікації.

Таким чином, метою запропонованої статті є визначення поняття «діалог», в першу чергу в контексті освіти, фіксація бар'єрів діалогічності в сучасних педагогічних практиках пострадянського простору і окреслення способів подолання означених бар'єрів.

Спочатку окреслимо бар'єри сприйняття стосовно самого діалогічного методу. Ці бар'єри сприйняття та їх спростування були викладені Стейнаром Бріном [2], активним співробітником THE NANSEN SEMINAR (Норвегія). Ми наводимо не всі міфи щодо діалогічного методу, зазначені автором, а лише ті, що мають особливий вплив на освітню систему.

Міф перший за Стейнаром Бріном стверджує, що «*діалог занадто жіночий*». Спростовуючи міф, С. Брін наголошує, що діалог кидає виклик найбільш фундаментальним припущенням щодо бачення реальності, історії її розвитку, розуміння причин виникнення конфліктів, на які ми спираємось в наших умовиводах. Діалогічний спосіб спілкування можна визначити «жіночим», якщо розглядати жінку та характерний для неї комунікативний стиль як дуже гуманний спосіб спілкування на глибокому аналітичному та емоційному рівні. Ми можемо додати, що оскільки освітня галузь української середньої освіти переважно представлена жіноцтвом, діалогічність не має зустрічати супротив через такий гендерний стереотип його сприйняття.

Міф другий торкається змістовних характеристик діалогу. За Стейнаром Бріном цей міф наполягає, що *«діалог може мати сенс розмови, але це не магічне виправлення, це просто не дуже ефективно»*. Автор зазначає на противагу означеного міфу, що встановлення довіри та поваги полегшує діалог, тому що саме тоді починається цікаве дослідження того, як і чому люди

досягли таких різних висновків щодо спільної історії, поточних конфліктів, тощо. Бути в діалозі означає не тільки вислуховування того, що говорять інші, але й також намагання зрозуміти, чому вони так думають.

Третій міф говорить про занизьку ефективність діалогічної практики: *«існує занадто багато діалогу, та занадто мало спрямованості на дії та зміни»*. Стейнар Брін вбачає витоки цього міфу у неправильному тлумаченні поняття діалогу як «затишної розмови», що уникає реальних проблем конфліктів, влади та несправедливості. Далі автор підкреслює, що справжній діалог кидає виклик тому, як люди звикли сприймати реальність, спільну історію, підштовхує їх до перегляду власного фундаментальному світогляду.

Четвертий міф наполягає, що *«діалог не призводить до структурних змін»*. На противагу цьому міфові, С. Брін виносить постулат активного залучення до діалогу представників різних структур та щаблів влади в тому числі. Аби отримати зміни в освітній системі, необхідно залучити до діалогічного обговорення школярів, студентів, батьків, вчителів, керівників сільських та міський ланок влади та представників Міністерства освіти. Тобто, аби отримати структурні зміни, слід залучати до діалогу людей, які можуть ввести і реалізувати ці зміни.

Наступний, п'ятий, міф можна назвати сприйняттям жертви, яка вважає, що *«діалог завжди буде корисний домінуючій культурі»*. С. Брін зазначає, що сила діалогічного підходу дозволяє учасникам відірватись від звичного бачення проблемної ситуації. Діалог спонукає людей побачити, що реальна проблема знаходиться в дискримінації одних спільнот іншими та в однобічній пропаганді. Якщо говорити про освіту, існують певні стереотипи сприйняття щодо "немотивних учнів", "агресивних батьків", "ригідних вчителів", тощо. Кожна окреслена група може бути як в ролі "жертви", так і в ролі "домінуючої культури". Запровадження практики діалогу зменшує сильне звинувачення іншої сторони і розширює простір для взаємодії людини в конфліктних та постконфліктних суспільствах.

2. Виклад основного матеріалу

Визначення діалогу. Як вказують багато дослідників, визначення поняття «діалог» бере начало від грецького слова dialogos, що означає, (dia) – через, за, за допомогою і (logos) – слово; тобто, діалог – це за допомогою і через слова зрозуміти те, що стоїть за словом. Поняття «діалог», в основному, описує будь-яку взаємодію, де певний сенс передається словами, та загальний зміст викладеного значно ширше, ніж просто значення сказаного. Різні дослідники надають власну інтерпретацію цієї концепції: діалог як колективний спосіб розкриття суджень і припущень (David Bohm, Dialogue); спосіб отримати енергію наших відмінностей і направити її на те, що ніколи раніше не створювалося (William

Isaacs, Dialogue and the Art of Thinking Together); діалог як зовнішня протилежність внутрішньому культивуванню одночасного, неупередженого усвідомлення або фокусу уваги (Jon Kabat-Zinn, Coming to Our Senses). Діалог, на відміну від дебатів або навіть дискусій, так само зацікавлений у стосунках між учасниками, як і в темі обговорення або вивчення (Patricia Romney, The Art of Dialogue) [3].

Ми користуємося ***визначенням діалогу***, наданим Халом Сондерсом [4]. Автор визначає діалог як процес щирої взаємодії, через яку люди прислуховуються один до одного достатньо глибоко, аби усередині кожного відбувалися зміни, і через це активізувалось пізнання. Кожен робить серйозні зусилля, аби включити чуже бачення у власну картину світу, навіть за наявності певних розбіжностей. Ніхто з учасників не відмовляється від своєї ідентичності, але кожен визнає інші людські домагання, способи розуміння ситуації й дій в ній, достатньо обґрунтованими

Для нас є важливим в цьому визначенні діалогу те, що акцент припадає на слухання, а не на говоріння. Кожен учасник робить зусилля, аби слухати і чути інші, можливо, розбіжні точки зору, враховувати їх, не відмовляючись при цьому від своїх власних ідей і концепцій. Діалог є процесом, в якому необхідною вимогою стає конструктивність сторін, повага до різних точок зору та їх врахування в спільній взаємодії. Метою постає не бажання виглядати правим і самоствердитися; метою є знаходження загальних підстав і розуміння різних позицій та точок зору.

Однією з особливих небезпек є занадто багато очікувань, покладених на діалог як механізм для вирішення проблем. Зрештою, діалог в цілому є обміном думками й судженнями, і навіть за умов успішної фасилітації такого обміну, результат не завжди буде проявлений відразу. Діалог не є рішенням, і не обов'язково він буде забезпечувати рішення. Однак діалог є найважливішою умовою, базою, що дозволяє сторонам знайти рішення, прийти до нього, не втративши головного: думки кожного, поваги до кожного.

Наступне важливе питання: ***що відбувається після діалогу?*** Одна з можливих відповідей на це питання може бути надана за допомогою поняття «Diapraxis» / «Діапрактика». Цей термін запропонувала датський лютеранський теолог Лісі Расмуссен, яка побачила необхідність альтернативної концепції в своїй роботі міжконфесійного діалогу [5]. Її аргументація була такою: «У той час як діалог вказує на стосунки, в яких центральним є бесіда двох або більше учасників, діапрактика вказує на відносини, в яких важливий акцент лежить на спільній дії. Таким чином, під діапрактикою я не розумію фактичне розгортання діалогу в дію, скоріш я маю на увазі діалог як дію. Нам потрібен більш антропологічний контекстний підхід до діалогу, де ми розуміємо діапрактику як зустрічі людей, які разом намагаються зрозуміти і трансформувати наочну реальність».

Ця концепція «діалогу як дії», діалогу, постійно націленого на пошук загальної основи для спільної діяльності, має набагато більший потенціал для продукування довгострокових результатів. Такий підхід може бути адаптований стосовно до різних контекстів розгортання діалогічної практики. Так, Swisspeace адаптувала концепцію diapraxis в рамках проекту розвитку діалогу представників громадянського суспільства Росії та України. Активісти громадянського суспільства зустрічались в фокус-групах і транснаціональних зустрічах для виділення й обговорення різних аспектів впливу конфлікту в Україні на суспільство. Провідним в груповій роботі був пошук дотичностей і формування робочих груп за інтересами та професійним спрямуванням. Подальші спільні дії стали наслідком цих обговорень, процесу діалогу. **Якості діалогу,** зазначені нижче, є результатом спільного обговорення концепції діалогів.

Діалог – це продуктивне спілкування. Він не є тотожним звичайній розмові. Проста розмова включає обмін інформацією, знаннями, думками; це з'ясування чогось важливого і не дуже важливого в іншої людини. Не можна вважати діалогом прагматичний спосіб комунікації, що спрямований на вирішення завдань повсякденності. Не є діалогом також емоційна взаємодія без глибокого змісту, «пусті балачки», «світська розмова». Діалог – це завжди продуктивне спілкування, можливість створити в розмові щось нове.

Діалог – це завжди пошук. Діалог живить простір комунікації новизною, пошуком, інтригою, розрядкою напруги від невідомого. Діалог розширює обрії відомого й зрозумілого, і це дає новий поштовх до розвитку стосунків. Найчастіше партнери в діалозі отримують задоволення й насолоду від спільного пошуку, відчувають натхнення, надходження енергії та радість. Отже, діалог можна назвати зустріччю на рівні глибинного, духовного дотику людей.

Діалог – це взаємодія рівних. Діалог неможливий, якщо один з партнерів займає позицію зверху, тобто поводиться зарозуміло, відчуває та демонструє власну перевагу, вважає себе розумнішим, сильнішим і доводить це в перемовинах усіма силами. Також не сприяє діалогу, якщо партнер по комунікації уникає контакту, ухиляється від розпочатого обговорення й окреслених питань, згортає розмову.

Діалог - це зустріч культур. Кожен з учасників діалогу несе в своїй персональній культурі досвід родини, в якій він виріс, вплив референтних груп більш раннього періоду життя, специфіку його професійних співтовариств. Більша частина цього досвіду проявляється в процесі комунікації, хоч усвідомлюється далеко не завжди.

Довіра учасників один до одного – наступна важлива характеристика діалогу. Формування здатності відкриватися, породжувати нові сенси, відновлювати довіру до себе самого і до інших учасників перемовин також є базовими характеристиками людей, які залучені до діалогу.

Діалогічна модель в педагогіці: перепони.

- Бар'єрами для діалогічній моделі взаємодії в педагогіці є:
- ієрархічна модель взаємовідносин,
- монологічність педагогічного процесу,
- технократична спрямованість освіти.

Ієрархічна модель домінує в педагогічній системі країн пострадянського періоду. Така модель є виразом домінування загального над індивідуальним. Виховання в такій моделі займає гіпертрофовано велику роль в соціалізації людей і їх спілкуванні. Влада здійснюється через контроль усіх сфер життя, персональні інтереси індивіда підкоряються загальним для більшості «правильним» інтересам, декларованим верхівкою ієрархії. Зрозуміло, що в форматі такої моделі діалог як обмін індивідуальними позиціями, думками, цілями стає неможливим.

Для ілюстрації поширеності заявленої моделі в освітньому середовищі України, пропонуємо результати дослідження організаційної культури середніх навчальних закладів. Дослідження проходило в школах різних міст України (Київ, Одеса, Харків). Вчителям середньої школи (в цілому близько 300 респондентів) було запропоновано заповнити анкету, яка виявляє переважаючий тип організаційної культури їх навчального закладу. Також анкета виявляла бажаний тип організаційної культури. Анкета була складена на базі опитувальника Чарлза Хенді [6]. Ця теорія окреслює чотири типи організаційної культури: авторитарну (культура влади), бюрократичну (офіційна, рольо-

Рис.1. Порівняння наявної та бажаної організаційної культури в навчальних закладах України

ва, ієрархічна культура), культура задач (спрямованість на спільне рішення загальних цілей) і індивідуальна культура (культура побудована на індивідуальному підході і високому професіоналізмі персоналу, де загальна діяльність сприяє розвитку та самореалізації кожного члена організації). Малюнок 1 демонструє розподіл чотирьох типів організаційної культури на думку респондентів анкетування. Перші показники (світлий колір) – це розподіл реальних взаємовідносин в навчальних закладах. Другі показники (темніший колір) – це бажана, ідеальна картина корпоративного середовища на думку сучасних українських вчителів.

Результати дослідження показують, що вчителі не задоволені домінуванням авторитарної і бюрократичної організаційної культури. Вони віддають перевагу організаційній культурі задач та індивідуальній культурі. Індивідуальна культура найбільш сприяє формуванню простору діалогічності. Одночасно ця культура найменш представлена в нашому педагогічному просторі. Домінування авторитарної і бюрократичної культури залишають мало шансів на розвиток діалогічності в системі педагогічних стосунків. Окрім проблеми ієрархічності, таким культурам властива монологічність. Це є наступним бар'єром розвитку культури діалогу в пострадянському педагогічному просторі.

Монологічність передбачає значущість і важливість думки одного (зазвичай викладача) на шкоду значущості думки інших (найчастіше студентів або учнів), відчуття власної правоти та знання того, що не праві всі інші. Це особливість тих спільнот, в яких право голосу одного існує за рахунок приниження, гноблення прав голосу інших. Монологічний тип шкільного навчання, управління організаціями були типовими для культур Росії і України за часів Радянського Союзу. Наслідки такого стану речей можна спостерігати й сьогодні.

Для ілюстрації цієї тези пропонуємо результати опитування тієї ж вибірки вчителів, що і попередня анкета (Київ, Харків, Одеса, близько 300 осіб). Це опитування було присвячено виявленню емоційних переваг вчителів. Анкета розроблена на базі теорії емоційних переваг російського психолога Бориса Додонова. Також учні старших класів тих самих навчальних закладів (14-16 років, загальна вибірка близько 600 чоловік) було опитано за тією ж методикою. Малюнок 2 показує розподіл емоційних переваг вчителів (показано в порядку зменшення) і їх учнів (учні старших класів, 15 -16 років).

Емоційні переваги вчителів і учнів найбільше збігаються за показниками комунікативної, пізнавальної, естетичної спрямованості та спрямованості на діяльність. Іншими словами, спільне пізнання, спільна діяльність у такий же спільній комунікації є тим, що об'єднує вчителів та учнів. Ми можемо назвати ці вектори «спільним простором діалогу».

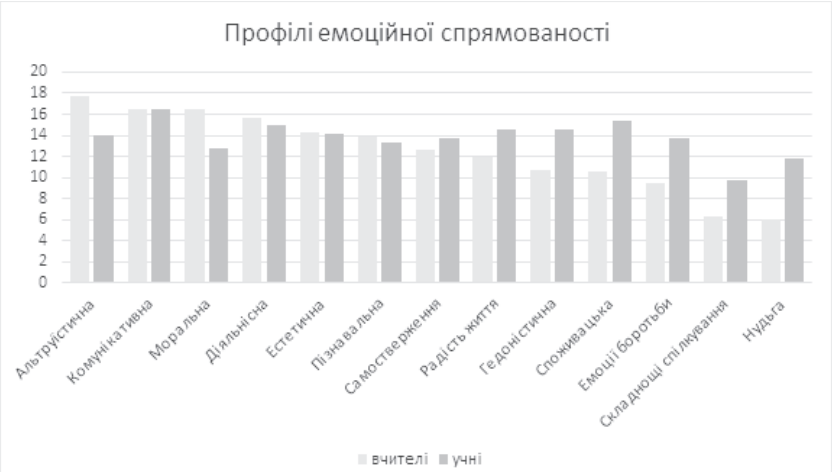


Рис.2. Профілі емоційної спрямованості вчителів і учнів

Одночасно ми можемо бачити цікаві результати при подальшому аналізі різниці в емоційних уподобаннях вчителів і їх учнів. Така різниця показана на малюнку 3. Позитивні показники (верхня частина діаграми) - це домінанти емоційної спрямованості вчителів. Негативна частина (нижня частина діаграми) демонструє домінанти емоційної спрямованості учнів.

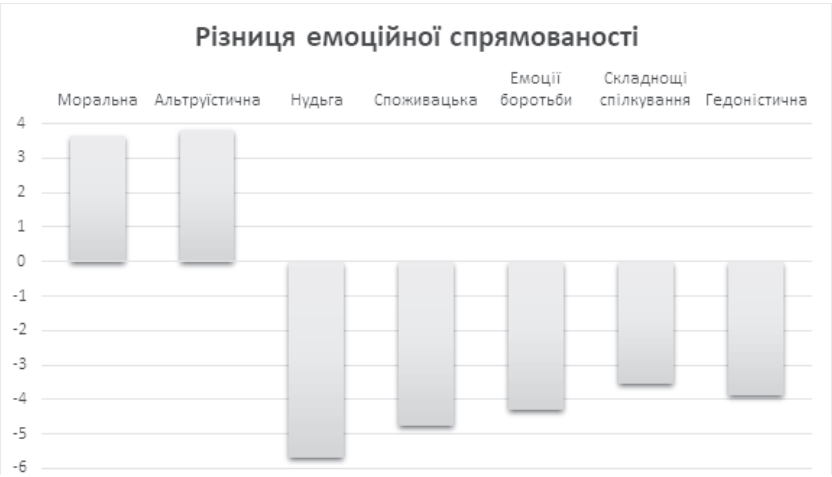


Рис.3 Різниця емоційної спрямованості вчителів і учнів

За отриманими даними, найбільш істотна відмінність між емоційною спрямованістю вчителів і їх учнів виявлена за показниками: альтруїстична і моральна спрямованість (домінування у вчителів) і з іншого боку нудьга, споживацька спрямованість, гедонізм, спрямованість на боротьбу і складнощі в спілкуванні у підлітків. Іншими словами, старшокласники реагують на самовіддане моралізаторство вчителів виразом нудьги і відомим юнацьким бунтом. Тобто монологічна позиція вчителя значно ускладнює досягнення освітніх цілей.

Нарешті, третім бар'єром розвитку культури діалогу в освітній системі освіти позначено технократичну освіту. На нашу думку, такий вектор освіти багато в чому характерний освітнім системам багатьох країн. Технократичну освіту можна охарактеризувати домінуванням інформаційно-логічної компоненти в змісті освіти на шкоду етичних, естетичних, творчих складових. Цей бар'єр діалогічності не було предметом нашої пильної уваги, тому він залишається заявленим на декларативному рівні, без надання результатів досліджень. Для ілюстрації важливості знаходження нових принципів освіти та подолання ознак технократичної освіти, наводимо результати дослідження Дж. Герштейн. Зроблене дослідницею порівняння принципів освіти в класичній педагогіці і навичок, які вимагає нова освітня парадигма, ясно показує важливість розвитку культури діалогічності у вчителя.

Побудова простору діалогу в умовах української освітньої системи.

Автор цієї публікації має досвід роботи викладання в педагогічному університеті і в системі післядипломної педагогічної освіти. Інтерес до теми діа-

Порівняння традиційних засад навчання та освітніх принципів нового тисячоліття (за Д. Герштейн)

Освіта XXI сторіччя	Традиційна освіта
Вміння в центрі навчання	Зміст/знання в центрі навчання
Вчитель - тренер, гід, наставник	Вчитель – експерт та носій знань
Використання медіа-засобів	Підручник – «джерело знань»
Помилки – частина навчання	Вимога довершеності
Навчальна програма «під учня»	Універсальна програма навчання
Оцінювання як підказка учню	Оцінювання як звітність вчителя
Мультисенсорне навчання	Інтелектуальне навчання
Учні – автори змісту навчання	Учні – вивчають готовий зміст
На уроці працюють учні	На уроці працює вчитель
Цифрові технології у навчанні	Технології – додатковий засіб
Погана поведінка – напрям росту	Покарання за погану поведінку
Соціальний й емоційний розвиток	Найважливіше – програма

логу в процесі навчання привів до формування авторської методики взаємодії зі студентами, яка отримала робочу назву «Сократівський діалог в просторі інформаційно-комунікативних технологій». Методика включає такі кроки.

Алгоритм освітньої практики «Сократівський діалог».

Крок 1. ***Налагодження контакту з аудиторією за допомогою відкритих запитань.*** Питання добираються у відповідності до теми заняття. Доцільно мати заготовлений заздалегідь перелік таких запитань.

Зазвичай учасники обговорення спочатку намагаються відгадати, що є "правильним", очікуваним ведучим, і найчастіше видають якісь шаблонні, але найбільш безпечні відповіді. Якщо той, хто організує обговорення, спокійно сприймає кожну відповідь й кожну думку – аудиторія стає більш щирою та відкритою. Таке «групове опитування» - найшвидший спосіб фокусувати увагу аудиторії в необхідній площині.

2. Крок 2. ***Створення у міні-групах переліку питань щодо актуальної теми заняття.*** На цьому етапі учасники обговорення об'єднуються у групи по троє. Перші п'ять хвилин одна людина озвучує власні міркування стосовно предмету обговорення, друга людина уважно його слухає та фіксує запитання, що виникають по ходу розповіді. Третій учасник групи стежить за часом та робить відеозапис бесіди на мобільний телефон. Учасники групи тричі міняються ролями, щоб кожен поспілкувався з кожним. Наприкінці вправи міні-групи складають перелік найбільш актуальних запитань в полі їх обговорення та презентують цей перелік на весь загал. Якщо кількість міні-груп завелика – достатньо презентації результатів роботи від 2-3 груп. Створені на цьому етапі переліки питань відтворюють реальне поле запиту аудиторії на нову інформацію.

3 Крок. ***Моделювання ключових моментів актуального інформаційного простору.*** На цьому етапі учасники можуть об'єднатись у більш великі групи (5-7 осіб) для колективної обробки створених переліків запитань. Головна мета цього кроку – структурувати всі запитання таким чином, щоб вони були "прив'язані" до 4-5 головних ідей, напрямків, понять з простору актуальної тематики. Цей крок сприяє розвитку вмінь структурувати інформацію.

4 крок. ***Схематичне зображення розробленої моделі.***

Елементами цієї моделі є визначені на попередньому кроці ідеї або напрямки. Головне – схематично зобразити, намалювати взаємозв'язки між цими елементами. Таким чином, актуальна інформація, надана у вигляді малюнка або схеми – стає більш доступною та зрозумілою.

5 крок. ***Обговорення всіх моделей, які напрацювали окремі групи.***

За можливості – інтеграція їх в якусь спільну "інформаційну модель". Або презентація альтернативних моделей, які різняться за певною, принципо-

вою, ознакою. Важливо підвести до розуміння, що кожне явище може мати декілька варіантів його моделювання.

6 крок. ***Виявлення проблематики моделі.*** Кожен учасник обирає ту модель, що йому до вподоби. Далі йде обговорення в груповому колі тих складнощів, які можуть виникнути під час реалізації обраної моделі. Цей крок завершується презентацією кожною групою переліку "проблемних моментів та складнощів ". Якщо груп багато – достатньо, щоб ці переліки були занотовані на інтерактивній дошці. Учасники обговорення бачать місце персональних складнощів в загальному просторі створених моделей.

7 крок. ***Узгодження навчального матеріалу за обраною тематикою з тим проблемними полями, які було зафіксовано.*** Найскладніший для ведучого обговорення крок, тому що він потребує узгодження наявної в нього інформації з реальними запитами аудиторії. Дуже важливо, щоб інформація, яку надає ведучий (вчитель, тренер) була відповіддю на ті реальні питання та проблемні моменти, що визначили учасники. Якщо якась інформація випадає – потрібно проводити додаткову роботу з налагодженням взаємозв'язків нового навчального матеріалу та можливого "поля запиту" аудиторії.

Приклади застосування авторської методики на практиці можна знайти за посиланням [8]. Також автором публікації розроблено дистанційний курс для вчителів середньої школи "Діалог як ефективний засіб педагогічної комунікації". Курс розміщено на навчальній платформі MOODLE Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, й зараз знаходиться на стадії пілотної апробації.

3. Висновки

Педагогічний діалог є актуальний кроком в розвитку сучасної педагогіки, відповіддю на наявні труднощі і хвороби спільноти, на посилення тенденцій насильства, воєн, глобальних і локальних конфліктів. Діалогова культура протистоїть існуючим системам цінностей людства, які прийшли до глобальної кризи на початку 21 століття. Шляхи розвитку культури діалогу в освітній системі України є подальшим інтересом нашої дослідницької та тренерської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Merzliakova O. Dialogue Culture in Education / Olena Merzliakova, Galina Pokhelkina , Elian Fitze // 2015 Global Education Conference, webinar. [on-line recourse]. – access: http://www.globaleducationconference.com/page/2015-recordings
2. Bryn S. Reflections from a dialogue worker / Steinar Bryn // The Nansen Seminar 2014: Dialogue in Peacebuilding. Report – [on-line recourse]. –

access: http://www.peace.no/wp-content/uploads/2015/01/Nansen-Seminar-2014-Report.pdf
3. What is dialogue? // Difficult Dialogues on Clark University site – [on-line recourse]. – access: https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/learn/index.cfm
4. Saunders H. A Public Peace Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts / Saunders, Harold H. –New York: St. Martin's Press, 1999.
5. Rasmussen, Lissi, From Diapraxis to Dialogue / Lissi Rasmussen //Center for Sameksistens. – [on-line recourse]. – access: http://ikstudiecenter.dk/wp-content/uploads/2014/02/DIAPRAXIS.pdf
6. Handy Ch. Understanding organizations, 4th ed. / Charles Handy. – Harmondsworth: Penguin Books, 1993.
7. Gerstein J. What's In and What's Out in Education / Jackie Gerstein // User Generated Education. – [on-line recourse]. – access: https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/01/10/whats-in-and-whats-out-in-education/
8. Merzliakova O. Dialogic methods in pedagogical activity. / Olena Merzliakova // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research. – Journal 2016 2 (2) – P.123-132. – [on-line recourse]. – access:http://journal.ua-usa.org/

Transliteration of References:

1. Merzliakova O. Dialogue Culture in Education / Olena Merzliakova, Galina Pokhelkina, Elian Fitze // 2015 Global Education Conference, webinar. [on-line recourse]. – access: http://www.globaleducationconference.com/page/2015-recordings
2. Bryn S. Reflections from a dialogue worker / Steinar Bryn // The Nansen Seminar 2014: Dialogue in Peacebuilding. Report – [on-line recourse]. – access: http://www.peace.no/wp-content/uploads/2015/01/Nansen-Seminar-2014-Report.pdf
3. What is dialogue? // Difficult Dialogues on Clark University site – [on-line recourse]. – access: https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/learn/index.cfm
4. Saunders H. A Public Peace Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts / Saunders, Harold H. –New York: St. Martins Press, 1999.
5. Rasmussen, Lissi, From Diapraxis to Dialogue / Lissi Rasmussen //Center for Sameksistens. – [on-line recourse]. – access: http://ikstudiecenter.dk/wp-content/uploads/2014/02/DIAPRAXIS.pdf
6. Handy Ch. (1993). Understanding organizations, 4th ed. / Charles Handy. Harmondsworth: Penguin Books.

7. Gerstein J. Whats In and Whats Out in Education / Jackie Gerstein // User Generated Education. – [on-line recourse]. – access: https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/01/10/whats-in-and-whats-out-in-education/
8. Merzliakova O. (2016). Dialogic methods in pedagogical activity. / Olena Merzliakova // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research Journal. 2 (2). P.123-132. – [on-line recourse]. – access:http://journal.ua-usa.org/

MERZLYAKOVA Olena Leonidivna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Kyiv University named after Borys Grinchenko, Kyiv, Ukraine
E-mail: o.merzliakova@kubg.edu.ua

APPLICATION OF DIALOGUE PRACTICES IN EDUCATION AS A MEANS OF OVERCOMING BARRIERS OF MISUNDERSTANDING

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

(cc) BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.23

МОЛЧАНОВА О.М.
кандидат психологічних наук,
старший викладач,
КЗ «КОІППО
імені Василя Сухомлинського»,
м. Кропивницький, Україна

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНЯ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ПСИХІЧНОЇ ТРАВМИ*

MOLCHANOVA O.M. **Student's play activity as a way to overcome the consequences of mental trauma.** *Game activity of the student as a way to overcome the consequences of mental trauma. The article analyzes certain aspects of the use of gaming activity of students as an instrument for overcoming the consequences of mental trauma. Attention is drawn to the types of games, the key points of their application, and the age-old features of gaming activity.*
Keywords: *psychical trauma, game, leading activity, age games, didactic games, game lessons, gaming space.*

МОЛЧАНОВА О.М. **Ігрова діяльність учня як спосіб подолання наслідків психічної травми.** *У статті аналізуються окремі аспекти застосування ігрової діяльності учнів як інструменту подолання наслідків психічної травми. Звертається увага на види ігор, ключові моменти їх застосування та вікові особливості ігрової діяльності.*
Ключові слова: *психічна травма, гра, провідна діяльність, вікові ігри, дидактичні ігри, ігрові заняття, ігровий простір.*

1. Постановка проблеми

Через інтенсивний вплив несприятливих факторів середовища або гостро емоційних впливів на психіку, психічному здоров'ю людини може бути нанесена шкода, яка позначається як психотравма. В основі психотравми лежить переживання дисбалансу між обставинами, що загрожують, та індивідуальними можливостями особистості їх перебороти, яке супроводжується почуттями безпорадності, незахищеності і призводить до довготривалого потрясіння в розумінні себе та світу [1]. В дитячому віці переживання психотравми має свої особливості, а її симптоми можуть бути більш затяжними. Після переживання певної травматичної події у дитини можуть з'явитися

© МОЛЧАНОВА О.М., 2024

страхи, відчуття втрати контролю, переживання гніву, втрата стабільності та впевненості в собі, збентеження й поява відчуття провини.

Одним із ефективних способів подолання наслідків психотравми може стати гра, яка допомагає прийняти чи переосмислити власний досвід. Визначенню впливу гри на особистість були присвячені роботи багатьох дослідників (Е.Берн, К.Бюлер, Л.С.Виготський, О.С.Газман, Е.Геккель, К.Гроос, С.Холл, В.В.Зеньковский, Д.Б.Ельконін, Т.Зінкевич-Євстігнєєва, І.С.Кон, І. Кант, Г.Лендрет, Платон, та ін.), які відзначали, що це природній спосіб вираження себе дитиною, саме в грі вона завжди шукає ресурси.

Граючи дитина одночасно захищає себе від складної для розуміння дійсності і в той же час дає простір для проживання та оволодіння реальністю, особливо тими її аспектами, які є руйнівними для психіки. Тому, **метою статті** є аналіз ігрової діяльності учня як способу подолання наслідків психотравми.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Першу спробу систематичного вивчення гри зробив у кінці 19 століття німецький вчений К.Гросс, який вважав, що в грі відбувається попередження інстинктів стосовно майбутніх умов боротьби за існування («теорія попередження»). Німецький психолог К.Бюлер визначав гру як діяльність, яка відбувається для отримання «функціонального задоволення». Фрейдисти бачили у грі вираження глибинних інстинктів чи потягів. В радянській психології гру досліджували Є.А.Аркін, Л.С.Виготський, А.Н.Леонт»єв. Д.Б.Ельконін визначав гру, як діяльність, в якій складається та удосконалюється керування поведінкою [10]. К.К.Платонов називав грою вид поведінки тварин та діяльності людини, процесуально генетично обумовлений, який має велике значення у формуванні особистості [9]

Одним із перших психотерапевтів, який запропонував застосовувати гру в роботі з дітьми, що пережили психотравмуючу подію, був Девід Леві (1938), який зазначав, що саме ігрова діяльність дає дитині можливість відреагування. Він створював таку обстановку, щоб спеціально відібрані іграшки допомогли дитині відновити той досвід, який викликав у неї реакцію тривоги. Вчений пропонував дитині можливість спонтанної гри в ігровій кімнаті з запропонованими ігровими матеріалами, далі вводив в певний момент стресогенну ситуацію. Відтворення такої ситуації, на думку Д.Леві, допомагало дитині звільнитись від болю та напруги, які були викликані тією подією [4].

О.І.Копитін, аналізуючи вплив ігрової діяльності на особистість, відзначав, що мислення дитини більш образне, чим мислення дорослого, тому використання ігор, малювання та маніпуляцій з різними матеріалами є ефективним способом осмислення дійсності в дитячому віці [7].

Як вказувала О.А.Соловей, дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що з ними сталося через нестачу соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості. Дитина не в змозі повністю усвідомити зміст того, що відбувається - вона просто запам'ятовує ситуацію, свої переживання в цю мить. Її сприйняття дійсності стає хаотичним, безладним, починає відзначатися плутаниною, втрачається «структура світу» в якому дитина живе [11].

Там, де відсутнє розуміння ситуації, може допомогти гра. Адже дитина, яка знаходиться в кризовому стані, що загрожує безпеці та викликає переживання сильних почуттів, буде шукати ресурси в природній для неї діяльності – грі. Гра одночасно захищає від складної для розуміння реальності і в той же час дає простір для проживання та оволодіння реальністю, особливо тими її аспектами, які є руйнівними для особистості [5].

Т.Зінкевич-Євстігнєєва відзначила, що більшість спонтанних ігор слугують інтересам почуттів та стають важливим підґрунтям в підготовці дитини до майбутніх життєвих перипетій. Вчена зазначила, що дитяча гра забезпечує дитині і безпеку, і «психічний простір», «психічну свободу», які необхідні для оформлення всіх сил та функцій, що дрімають в глибині душі [4].

В школярів, особливо в молодшій школі, можуть виникати істотні труднощі при спробах розповісти, що вони відчувають чи як на них вплинуло те, що вони пережили, але якщо їм це дозволено, то в присутності зацікавленого, тонко відчуваючого, емпатично налаштованого педагога, вони можуть показати свої відчуття, обравши відповідні іграшки та ігровий матеріал, діючи з ним певним чином, розігруючи цілі історії. Дитяча гра повна сенсу та дуже важлива для дітей, так як через гру їм стають доступними ті області, де їм важко знайти слова. Діти можуть використовувати іграшки для того, щоб сказати їм те, що їм самим незручно зробити чи виразити почуття, які можуть викликати несхвалення оточуючих. Гра, на думку Х.Дж. Джиннот, символічна мова для самовираження, гра може відкрито сказати нам, що пережила дитина, як вона реагує на те, що пережила; почуття, пов'язані з тим, що вона пережила; які бажання, мрії та потреби виникають в дитини та особливості її Я-концепції. Гра являє собою спробу дитини організувати свій досвід, свій особистий світ. В процесі гри дитина переживає відчуття контролю над ситуацією, навіть якщо реальні обставини цьому суперечать [3].

Застосування гри, на думку дослідниці, буде ефективним при корекції наступних проблем: соціальний інфантилізм, замкнутість, фобічні реакції, надконформність і надслухняність, порушення поведінки і шкідливі звички; при агресивності в поведінці; як засіб покращення емоційного стану дітей після розлучення батьків; для дітей, що потерпіли від насилля і покинутих

дітей; для зниження страхів; при корекції труднощів у навчанні; відставанні у мовному розвитку; покращенні «Я-концепції» [3].

Оскільки дитина занурюється в гру повністю, цілісно, то експресія та почуття переживаються дітьми як особливі й конкретні; це дозволяє педагогу реагувати на діяльність, яка розгортається перед ним, на їх висловлювання, почуття та емоції, а не на обставини минулого [3].

3. Виклад основного матеріалу

Не зважаючи на те, що гра є провідною діяльністю дошкільника, вона виступає важливою сферою засвоєння людського досвіду та засобом розвитку навичок саморегуляції й самоусвідомлення на всіх вікових етапах онтогенезу.

Вчені (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін) розглядали гру як провідну діяльність дошкільника та визначають соціальну обумовленість її розвитку. Гра – особлива форма життя дитини в суспільстві. Вона являє собою діяльність, в якій діти виконують роль дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та стосунки між ними. Гра соціальна за своїм походженням, вона є історичним утворенням, пов'язаним із розвитком суспільства, його культури. Сутність гри, як провідної діяльності, заключається в тому, що діти відображають в грі різні сторони людського життя, особливості діяльності дорослих, набувають і уточнюють свої знання про навколишній світ [13].

Зазначені вище вчені відзначили наступні етапи становлення дитячої гри:

1. Режисерська гра, яка виникає як найперший вид гри на самих ранніх етапах розвитку.
2. Образно-рольова гра. В ній дитина уявляє себе ким завгодно та відповідно діє. Обов'язковою умовою такої гри є яскраві, інтенсивні переживання: дитину вразила побачена нею картина, і вона сама, в своїх ігрових діях відтворює цей образ, який викликав у неї сильний емоційний відгук.
3. Сюжетно-рольова гра. Пізніше з неї виділяються ігри з правилами та інші види ігор. З виникненням нових видів ігор старі не зникають, вони зберігаються та продовжуються удосконалюватися. В сюжетно-рольовій грі діти відтворюють безпосередньо людські ролі і взаємини. Діти граються одне з одним або з лялькою, як ідеальним партнером, який теж наділяється своєю роллю. В іграх за правилами роль відходить на другий план і головним є чітке виконання правил гри; зазвичай тут з'являється мотив змагання, особистий або командний виграш. Це більшість рухливих, спортивних та друкованих ігор.

Д.Б. Ельконін [13] підкреслював, що ігрова діяльність дошкільника весь час змінюється і на кінець періоду досягає високого рівня розвитку, проходячи в своєму становленні певні періоди:

Перша стадія (3-5 років) – характеризується відтворенням логіки реальних дій людей, змістом гри з предметні дії.

Друга стадія (5-7 років) – проявляється моделюванням реальних взаємин між людьми, і змістом гри стають соціальні взаємини, суспільна суть діяльності дорослої людини.

Для ефективного впливу на особистість, гра повинна мати визначену структуру: сюжет, роль, ігрові дії, уявну ситуацію та правила **[3; 13]**.

- Сюжет – та сфера дійсності, яка відтворюється в грі. Спочатку дитина обмежена рамками сім'ї і через це ігри її зв'язані в основному з сімейними, побутовими проблемами. Потім, засвоюючи нові області життя, вона починає виконувати більш складні сюжети – виробничі, військові тощо. Більш різноманітними стають і форми ігор на старі сюжети, наприклад «дочки-матері». Крім того, гра на один і той же сюжет поступово стає більш стійкою і довготривалішою. Якщо в 3-4 роки дитина може присвятити їй тільки 10-15 хвилин, після чого їй необхідно переключитися на щось інше, то в 4-5 років одна гра може продовжуватись 40-50 хвилин. Старші дошкільники здатні гратися в одне й теж по декілька годин підряд, а деякі ігри у них можуть розтягуватися на кілька днів.
- Роль – центральний компонент в грі дитини. В дитячій грі є всі професії, які зустрічаються в навколишньому світі дорослих людей. Але самим прекрасним в рольовій грі є те, що взявши на себе функцію дорослої людини, дитина відтворює її діяльність дуже узагальнено, в символічному вигляді.
- Ігрові дії – дії, вільні від операційно-технічної сторони, дії зі значеннями, вони носять образотворчий характер.
- Уявна ситуація – перенесення значень з одного предмета на інший, тому, можливо, діти і надають переваги неоформленим предметам, за яким не закріплені ніякі дії.
- Правила. В грі вперше у дитини виникає радість від того, що вона виконує так, як вимагають правила. В грі дитина плаче як пацієнт і радіє як граючий. Це ще й лінія розвитку довільності, яка має місце в шкільному віці [3; 13].

Хейм Дж. Джиннот відзначала, що гра – це довільна, внутрішньо мотивована діяльність, яка передбачає пластичність в рішенні питання про те, як використовувати той чи інший предмет. Дитина відчуває задоволення від процесу гри, її результат не так вже й важливий. В грі фізичні, розумові та емоційні якості дитини включаються в творчий процес, і їй можуть бути потрібні соціальні взаємодії. Таким чином, коли дитина грає, можна сказати, що вона присутня в цьому цілісно [3].

Більшість дорослих вміють вербально виражати свої почуття, засмученість, тривоги та особисті проблеми. Вчена відзначила, що гра є для дитини тим же, чим мова є для дорослого. Це засіб для вираження почуттів, дослідження стосунків та самореалізації. Коли їм надається така можливість, діти розігрують свої почуття та потреби приблизно так само, як це роблять дорослі. Динаміка вираження та засобів спілкування в дітей дещо інші, але почуття (страх, задоволення, гнів, щастя, фрустрація) подібні до почуттів дорослих. Якщо подивитись на гру з цього боку, як констатувала **Х.Дж Джиннот,** то можна побачити, що іграшки для дітей – це слова, а гра – мова **[3]**.

Звести допомогу дитині, яка пережила психотравмуючу подію, до вербальної експресії – значить заперечувати існування найбільш графічної форми експресії: діяльності. Слова не завжди адекватно замінюють дії, навіть в терапії дорослих, пов'язаній з неадекватною поведінкою пацієнта. Слова як заміна поведінки чи абстракція від неї, часто можуть бути повністю зрозумілі дорослому з багаторічним досвідом. Але це зовсім не так у дітей, які, на думку дослідниці, просто внаслідок недостатньої зрілості, не здатні ще адекватно користуватися абстракціями чи символічними засобами мови та мислення. Навіть не дивлячись на те, що велика кількість дітей має достатній словник, в них немає того великого запасу досвіду та асоціативних зв'язків, які перетворили б ці слова в усвідомлений згусток емоційних переживань.

Основні психологічні механізми корекційного впливу гри на думку Х.Дж Джиннот наступні [3]:

1. Моделювання системи соціальних стосунків в наочно дієвій формі в особливих ігрових умовах.
2. Зміна позиції дитини в напрямку подолання пізнавального і особистісного егоцентризму і послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного "Я" в грі і зростає рівень соціальної компетентності і здібності до вирішення проблемних ситуацій.
3. Формування реальних відносин партнерства та співробітництва.
4. Організація поетапної обробки в грі нових, більш адекватних способів орієнтування дитини в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація, засвоєння.
5. Формування здібності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил.

Для того, щоб вплив гри був ефективним, при виборі варіантів ігрової діяльності необхідно спиратись на провідну діяльність дитини, яка має певні відмінності в кожному віковому періоді. Актуальними напрямками ігор для учнів в освітньому закладі будуть наступні [12]:

1. Для молодших школярів, у яких відбувається становлення навчальної діяльності (період навчальної (синтетичної) діяльності (6-10 років), але ігрова ще займає значне місце (період ігрової діяльності (3-6 років), будуть ефективними ігри для розвитку обох напрямків діяльності:

- функціонально-процесуальні предметні та сюжетно-рольові ігри; ігри на розвиток мовлення, математичних уявлень та логічної структури мислення; ігри-драматизації й театралізації, ігри-етюди й експромти зі змінними «ролями»; психогімнастичні ігри на розвиток виразності рухів, емоційно-почуттєвої сфери, мови почуттів; ігри-корекції на розвиток координації рухів, функціонування опорно-рухового апарату, ігри на дрібну моторику; творчі ігри, ігри-свята та розваги, ігри фантазії;
- дидактичні, пізнавальні, заохочувальні до навчання, ігри на розвиток зосередженості, згуртованості, співпрацю, ігри гармоні затори взаємин з однокласниками, ігри-праця; ігри-«криголами», рухливі та ігри-релаксації; ігри-імпровізації, ігри-мандрування, ігри на місцевості, заочні та настільно-друковані ігри.

2. Для середньої та старшої школи (період інтимно-особистісного спілкування та суспільно корисної праці (10-16 років) будуть корисними ігри на розвиток умінь і навичок згуртовуватись, шукати взаєморозуміння, спілкуватись, зняття тактильного бар'єра, ігри-«криголами», ігри на розвиток швидкості реакцій, орієнтування в просторі, часі, на розвиток здібностей генерувати ідеї, приймати рішення, ігри на ознайомлення зі способами рішення творчих завдань; ігри трудові, «колективні творчі справи»; ігри-корекції, ігри-тести, авто-ігри; ігри спортивні, ландшафтні (табори індійців, русичів, січовиків тощо), соціо-ігри (лицарів).

3. Для старшої школи (старших підлітків та юнаків), в яких починається період навчально-професійної діяльності (приблизно з 15-16 років) будуть корисними профорієнтаційні ігри, ігри-тести на дослідження своїх можливостей і здібностей, ігри на розвиток відповідних якостей, імітаційні та творчі ігри, дистанційні комп'ютерні ігри, соціокультурні ігри, ігри на співпрацю, психологічні ігри, спортивні ігри, авто-ігри.

4. Для школярів будь-якого віку (для будь-яких діяльнісних періодів) можна застосовувати наскрізні ігри на розвиток психологічного (увага, різновиди мислення, пам'ять, уява, емоції) та соціально-адаптивного (напрацювання тактик і стратегій спілкування) комплексів; розважальні та дозвіллєві ігри,

комплексні ігри-свята, ігри-релаксації; настільні ігри, кімнатні і дворові колективні ігри, спортивні ігри. Бажано впроваджувати й чергувати ігри-поєдинки, ігри групові та командні **[12].**

У молодшого школяра домінують театралізовані, будівельні, дидактичні ігри та ігри за правилами, тому їх використання для психосоціальної допомоги буде ефективним [2; 8; 13].

Ігри - драматизації. У цих іграх діти не просто копіюють окремі аспекти життя дорослих, а й творчо осмислюють, відтворюють їх, виконуючи певні ролі та ігрові дії. Особливо діти люблять ігри - драматизації, сюжетами яких є добре відомі їм казки, розповіді, театралізовані вистави. Такі ігри засновані на власних діях виконавців ролей. При цьому можуть бути використані ляльки. Дитина в такому разі грається сама, використовуючи власні виражальні засоби - інтонацію, міміку, пантоміму. Вона перевтілюється, входить в образ, живе його життям. Такі дії досить складні, оскільки вони не спираються на жоден суспільний зразок. Ігри драматизації, на відміну від більш ранніх ігор, не відображують узагальнених дій зображуваного героя, однак відтворюють типове для нього; у них безпосереднє наслідування змінюється довільною творчою діяльністю; дітям стають важливі не лише їх ролі (кого, що зображують), а й те, наскільки досконала передача вираженого у конкретній ролі об'єктивного змісту. У процесі театралізованих ігор діти, як правило, розуміють, що і кого вони зображують, але далеко не завжди і не всі знають як це робити. Тому їх інтонації бувають маловиразними, рухи - одноманітними. Театралізована гра сприяє розвитку творчих здібностей і пізнавальної активності, моральному розвитку, формуванню пізнавальної уяви.

Будівельні ігри - різновид ігор, у яких діти відображають навколишній предметний світ, самостійно зводячи будови й обігруючи їх. Участь у цих іграх допомагає дітям зрозуміти світ створених людиною споруд і механізмів. Кожна будівельна гра містить інтелектуальне завдання: «Як побудувати?». Дитина розв'язує його за допомогою різноманітних матеріалів і дій. Під час досягнення бажаного результату в неї виникають труднощі, вона починає розуміти, що не володіє необхідними вміннями. Тоді виникає прагнення навчитися будувати, виробляти нові вміння. У будівельній грі діти отримують реальний результат - споруди. Це єднає будівельні ігри з продуктивними видами діяльності (конструювання, малювання) і водночас відрізняє їх від сюжетно - рольової гри. Розширення уявлень дітей про навколишній світ, набуття комунікативних умінь і технічних, «будівельних», навичок зумовлює виникнення колективних будівельних ігор. Будівельні ігри, як і сюжетно - рольові, відображають професійну діяльність дорослих. Під час їх освоєння діти виявляють творчість, вчаться перетворювати дійсність, як і в трудовій діяльності.

Ігри за правилами (дидактичні, рухливі ігри). Більшість їх створена дорослими з виховною метою, побудована на програмному змісті, дидактичних завданнях. Здебільшого участь дітей у таких іграх відбувається під опікою дорослих, з часом вони починають гратися і самостійно іноді навіть створюють їх. Правила в них сформульовані до початку гри, відкриті для дитини. З дотриманням правил пов'язаний розвиток довільних рухів, коли потрібно стримати безпосереднє спонукання (не втікати від «котика» до певного сигналу), загальмувати дії («День і ніч») або змінити їх за сигналом ведучого («Море хвилюється»). Рухливі ігри передусім спрямовані на розвиток основних рухів і формування рухових якостей, відчутно впливають вони і на психічний розвиток (морально - вольову сферу) дитини. У колективних рухливих іграх відбувається становлення організаційних і комунікативних умінь дитини.

Дидактичні ігри. Ці ігри створюють дорослі з навчальною метою, організовуючи навчання на основі ігрового і дидактичного завдання. У дидактичній грі дитина не лише отримує, а й узагальнює та закріплює знання, розвиває пізнавальні здібності, засвоює раціональні засоби і способи розумової діяльності. Дидактична гра - система впливів, спрямована на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Засобом розв'язання дидактичного завдання є дидактичний матеріал; результатом дидактичної гри - розв'язання ігрового і дидактичного завдання. Розв'язання обох завдань є показником ефективності гри. Дошкільники усвідомлюють ігровий результат, молодші школярі починають згадувати результат: навчився, здогадався, розв'язав. Дидактична гра є одночасно видом ігрової діяльності і формою взаємодії дорослого з дитиною, що зумовлює її своєрідність. У дидактичній грі молодший школяр засвоює суспільно вироблені способи розумової діяльності, оскільки зовні виражений тільки результат цих способів, а самі вони сховані від дитини і засвоюються лише з ініціативи дорослого; у ній більш виражені соціальні стосунки, в які включена дитина **[**2; 8; 13**].**

Галина Циганкова, відмічаючи, що ігри допомагають ефективно впоратись з кризовою ситуацією, пропонує для підлітків застосовувати такі види ігор, які включають всіх дітей та не створюють ситуації змагання між ними [8]. Наприклад:

Гра «Що я в тобі люблю, так це…» - діти грають по черзі. Наприкінці вже сам підліток говорить про себе: «Що я в собі люблю, так це…» (називає сильні риси свого характеру).

Рухливі ігри. Гра в «крокодила», «на щастя, на жаль», «чорно-біле не говорити, так-ні не замовляти», «Море хвилюється».

Сімейна гра в Джанга як метафора відтворення світу заново.

Ігри на від реагування агресії: боротьба подушками, гра «в сніжки» (зім'ятий папір). «Смачні прізвиська» (в якості прізвиськ – приклади їжі. – «Ти смажена картопля» - відповідь «А ти..» - далі по колу від однієї людини до іншої.

Плескання в долоні. Всі учасники стають в коло і передають плескання по колу. Спочатку починають повільно, потім, поступово, плескання передається швидше і швидше від одного підлітка до іншого. Дітям пропонується вибір – після одного плескання рух триває в тому ж напрямку, після двох – у протилежному.

Рух по колу: один підліток починає з конкретного руху за своїм вибором. Кожен учасник починає повторювати цей рух, даючи йому йти по колу, наче хвилі. Після цього наступний підліток пропонує інший рух і теж запускає його по колу. І так до тих пір, поки кожен підліток «не запустить» свій рух.

Один підліток каже слово, яке може бути початком речення. Наступний учасник повторює це слово і додає друге, і так далі. Слова повинні відповідати граматичним правилам, щоб побудувати речення.

Тілесна вправа на зняття м'язових затисків «Тортик (або Піца)». Ця вправа націлена на поглажування різної інтенсивності підлітка групою дітей. Шарами різної інтенсивності на підлітка «накладається» (шляхом обіймів) цукор, борошно, інше. Важливо, щоб кожен отримав свою частку уваги.

Гра «рукостискання». Діти вітаються за руку, при цьому, не відпускаючи руку при стисканні, поки не знайдеться нова людина для стискання іншої руки.

Вправа на розвиток уявлення, що завжди є вихід зі складної ситуації. Підліткам подається складна ситуація. Вони повинні її продовжити варіантом вирішення, починаючи зі слів «Але, на щастя…» по колу. Тобто, всі учасники групи продовжують і закінчують запропоновану ситуацію. Далі вони можуть пригадати багато подібних ситуацій і при цьому зрозуміти, що в усьому є дві сторони [8].

О.Залєская також відзначила, що підтримати дитину, щоб вона знову отримала сили та душевну рівновагу, неможливо без використання ігор. Для надання грамотної психосоціальної допомоги під час потрясінь, ігри повинні бути спрямовані на обробку досвіду та активізацію ресурсів для подолання кризи [5]. Вчена розділила такі ігри за типом вливу, який здійснюється на особистість:

- знайомство та створення простору для співпраці, що дозволяє активізувати ресурси в стосунках, дружбі та взаємодопомозі («Що я більше всього люблю?», «Я - хвалюсь», «Це - Я», «Ігри з іменами», «Чарівний шар», «Привітання», «Ми в будиночку» тощо);
- усвідомлення, розуміння та безпечне вираження почуттів («Відгодай настрій», «Дзеркало», «Крамниця фарб», «Художник», «Крамниця

чемних слів», «Компліменти», «Ти хороший», «Невидимка», «Послухаємо тишу», «Блокнот успіхів», «Автобус з почуттями», «Маленькі пакості», «Джеберіш» та ін..);

- зняття емоційного і тілесної напруги через фізичні рухи («Найти лідера», «Стежка», «Доторки», «Обнімашки», «Плутанина», «Готуємо піццу», «Володар погоди», «Замри», «Передай рух», «Автомийка», «Солдатики», «Метелики», «Відбиток» та ін..);
- активізація уяви, ігри-медитації («Безпечне місце», «Дерево» та ін.) [5].

Ряд сучасних українських дослідників (Азарова Т.В., Барчук О.І., Беглова Т.В., Бітянова М.Р., Корольова Е.Г., Пяткова О.М) звертають увагу на психологічні ігри, які можуть вирішувати в освітньому процесі ряд важливих завдань як для розвитку особистості учня так і психосоціальної допомоги при переживанні психотравмуючих подій [2]. Вони пропонують наступні види ігор:

Ігрові оболонки. В цих іграх ігровий сюжет виступає загальним тлом, на якому вирішуються розвиваючі й корекційні психологічні завдання. Розвиваючі можливості таких ігор: розвиток психічних процесів і особливостей, що є базовими для подальшого формування суб'єктивної позиції: когнітивних, регуляторних, мотиваційних; розвиток комунікативних навичок і соціально-психологічних властивостей особистості: соціальної уяви, соціальної перцепції, готовності до співробітництва; розвиток рефлексії й саморефлексії.

Ігри-проживання. Особливостями такої діяльності є індивідуальне й спільне з групою освоєння ігрового простору, побудова в його рамках міжособистісних взаємин, осмислення цінностей особистого буття в наявній життєвій ситуації. Розвиваючі можливості: розвиток мотиваційної сфери; розвиток і усвідомлення особистісної системи життєвих цінностей; побудова своєї діяльності в контексті ситуації і взаємин з іншими людьми; розвиток особистісної критичності; розширення уявлень про світ людських почуттів і переживань.

Ігри-драми, в яких відбувається самовизначення кожного учасника в ігровій ситуації, здійснення ціннісно-значеннєвого вибору й проживання його наслідків. Розвиваючі можливості: розвиток мотиваційної сфери, розвиток і усвідомлення особистісної системи життєвих цінностей і сенсів; розвиток готовності до здійснення виборів, навичок постановки й утримання мети в рамках зробленого вибору; розвиток навичок планування діяльності, рефлексії й саморефлексії.

Ділові ігри. Особливості ігрової діяльності - засвоєння й усвідомлення інструментальних завдань, пов'язаних з побудовою реальної діяльності, досягненням конкретних цілей,структурування системи ділових взаємин з іншими людьми. Розвиваючі можливості: розвиток навичок й планування діяльності; розвиток внутрішньої гнучкості в розробці й зміні плану дій; роз-

виток навичок саморегуляції в процесі досягнення цілей; розвиток соціальної й особистісної критичності, умінь співвідносити свою діяльність із діяльністю інших людей [2].

Для психосоціальної допомоги дітям в освітньому просторі педагоги використовують різноманітні ігри, враховуючи їх вікові особливості. Але для успішного проведення ігрових занять необхідно дотримуватись обов'язкових правил, які роблять безпечним ігровий простір. До них відносяться чітко окреслені часові терміни, які не повинні порушуватись, точно призначений день тижня, стабільність та регулярність. Також дуже важливо дотримуватись домовленостей, які були прийняті всіма дітьми під час гри. Наприклад: не жартувати над іншими, кожен має право на власну думку, яка відрізняється від інших; ніхто не повинен говорити, якщо він не хоче; заборона на фізичне насильство; конфіденційність. Звісно, ці правила можуть доповнюватись дітьми за потребою [5]. Таким чином побудований безпечний ігровий простір в свою чергу стане «образним освітнім простором», де дитина розвивається та долає труднощі між фантазією і реальністю.

5. Висновки

Дитина, яка знаходиться в кризовому стані, що загрожує безпеці та викликає переживання сильних почуттів, буде шукати ресурси в природній для неї діяльності – грі. Гра захищає від складної для розуміння реальності і в той же час дає простір для проживання та оволодіння реальністю, особливо тими її аспектами, які є руйнівними для особистості.

З віком наші ігри змінюються, відображаючи його особливості, здатність розвиватися та культурний контекст. Але, виростаючи, люди не перестають грати в ігри. Вони супроводжують нас протягом життя, виступаючи механізмом саморганізації та самонавчання, способом формування власного Я.

Для психосоціальної допомоги учневі при переживанні психотравмуючих подій в освітньому просторі можна застосовувати як вікові ігри (ігри-драматизації, будівельні, ігри за правилами, дидактичні) так і психологічні (ігрові оболонки, ігри-проживання, ділові ігри), але головною умовою успішності такої діяльності виступає створення безпечного ігрового простору.

Список використаних джерел:

1. Вознесенська О.Л. Атр-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник / Олена Вознесенська, Марина Сидоркіна. – К.: Золоті, ворота, 2015. – 148 с
2. Вчимося вирішувати проблеми / Азарова Т.В., Барчук О.І., Беглова Т.В., Бітянова М.Р., Корольова Е.Г., Пяткова О.М.; під заг. Ред. Бітянової М.Р. – К.: Главник, 2007. – 144 с.

3. Джиннот Х.Дж. Групповая психотерапія с детьми. Теория и практика игровой терапии / Хейм Дж.Джиннот / Пер. С анг. И.Романовой. Науч. Ред.. Е.Рыбина – 2-е узд. – узд-во Институту апсихотерапии, 2005. – 272 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Игры в сказкотерапии. — СПб., Речь, 2006. 208 с.
5. Играя, побеждаем стресс. Игры для детей и их взрослых. – Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – К., 2015. – 68 с
6. Копытин А.И. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. — СПб.: Питер, 2001. — 448 с:
7. Кэдьюсон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с: ил. — (Серия «Практикум по психологии»)
8. Ми пережили: техніки відновлення для сімей, військови, цивільних та дітей // Укладачі: О.Масик, О.Григорєва, Н.Опришко, Е.Ворожбієва, Є. Герасименко, Г.Циганенко, О.Вознесенська. Наук. ред..: Галина Циганенко / Психологічна кризова служба ВГО «Українська асоціація фахівців з подолання наслідків психотравмуючих подій» За сприяння посольства Сполученого королівства Великої Британії та Північної Ірландії в Україні. – 200 с.
9. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е узд., испр. и доп. - М.: Политиздат. – 494 с.
10. К.К.Платонов. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1981. - 174 с.
11. Соловей О. А.Ознаки ПТСР у дітей та особливості кризових інтервенцій дітей, що пережили психотравмуючі події / О.А.Соловей // Електронне джерело: http://www.inforum.in.ua/conferences/16/29/201
12. Шуть Микола. Школа ігромайстерності.- К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.
13. Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

Transliteration of References:

1. Voznesenska O.L. (2015). Atr-terapiia u podolanni psykhichnoi travmy: praktychnyi posibnyk / Olena Voznesenska, Maryna Sydorkina. K.: Zoloti, vorota. 148 s.
2. Vchymosia vyrishuvaty problemy / Azarova T.V., Barchuk O.I., Behlova T.V., Bitianova M.R., Korolova E.H., Piatkova O.M.; pid zah. Red. Bitianovoi M.R. K.: Hlavnyk, 2007. 144 s.
3. Dzhinnot Kh.Dzh. (2005). Gruppovaya psikhoterapiya s detmi. Teoriya i praktika igrovoi terapii / Kheim Dzh.Dzhinnot / Per. S ang. I.Romanovoi. Nauch. Red.. Ye.Ribina. 2-e uzd. Uzd-vo Institutu psikhoterapii. 272 s.

4. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Grabenko T.M. (2006). Igri v skazkoterapii. SPb., Rech. 208 s.
5. Igraya, pobezhdaem stress. Igri dlya detei i ikh vzroslikh. Detskii fond OON (YuNISEF). K., 2015. 68 s
6. Kopitin A.I. (2001). Praktikum po art-terapii / Pod red. A. I. Kopitina. SPb.: Piter. 448 s:
7. Kedyuson X., Shefer Ch. (2001). Praktikum po igrovoi psikhoterapii. SPb.: Piter. 416 s: il. (Seriya «Praktikum po psikhologii»).
8. My perezhyly: tekhniky vidnovlennia dlia simei, viiskovy, tsyvilnykh ta ditei // Ukladachi: O.Masyk, O.Hryhorieva, N.Opryshko, E.Vorozhbiieva, Ye. Herasymenko, H.Tsyhanenko, O.Voznesenska. Nauk. red..: Halyna Tsyhanenko / Psykholohichna kryzova sluzhba VHO «Ukrainska asotsiatsiia fakhivtsiv z podolannia naslidkiv psykhotravmuiuchykh podii» Za spryiannia posolstva Spoluchenoho korolivstva Velykoi Brytanii ta Pivnichnoi Irlandii v Ukraini. 200 s.
9. Psikhologicheskii slovar / Pod obshch. red. A.V.Petrovskogo, M.G.Yaroshevskogo. 2-e uzd., ispr. i dop. M.: Politizdat. 494 s.
10. Platonov K.K. (1981). Kratkii slovar sistemi psikhologicheskikh ponyatii. M. 174 s.
11. Solovei O. A.Oznaky PTSR u ditei ta osoblyvosti kryzovykh interventsii ditei, shcho perezhyly psykhotravmuiuchi podii / O.A.Solovei // Elektronne dzherelo: http://www.inforum.in.ua/conferences/16/29/201
12. Shut Mykola. (2006). Shkola ihromaisternosti. K.: Vyd. dim «Shkil. svit»: Vyd. L. Halitsyna. 128 s.
13. Elkonin D.B. (1999). Psikhologiya igri. 2-e izd. M.: Gumanit. izd. Tsentr VLADOS. 360 s.

MOLCHANOVA O.M.
Candidate of Psychological Sciences, Municipal Institution
«Kirovograd Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
named after Vasyl Sukhomlynsky»,
Kropivnitsky, Ukraine
E-mail: oksanamolchanova@ukr.net

GAME ACTIVITY OF THE STUDENT AS A WAY TO OVERCOME THE CONSEQUENCES OF MENTAL TRAUMA

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

CC BY

ISSN 2959-1953
ISSN 2959-1961
https://osvita.eeipsy.org
https://doi.org/10.38014/osvita.2024.93.24

ОВЕРЧУК В.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, Донецький національний
університет імені Василя Стуса,
м. Вінниця, Україна
КУШНІР Ю.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Донецький національний
університет імені Василя Стуса,
м. Вінниця, Україна

ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД*

OVERCHUK V.A., KUSHNIR Y.V. **Behavioral features of children, which outlived traumatic experience.** *This article researches peculiarities of psychological traumatic experience of children and adolescents. For children who have experienced a psychological trauma, it is difficult to understand what happened to them. This, above all, is due to their age characteristics, they lack social and psychological maturity. Traumatized children express their experiences through behavior. Due to the gap in relationships with close relatives, the child may experience negative behavioral changes. Traumatic events can cause children different behaviors, feelings that are important to track and adequately help the child to survive, manifest and work. The injury does not go by itself. She plunges deeper and deeper - the child tends to cope with the situation through psychological mechanisms of protection. In working with a child it is important to understand the essence of her problems. Planning work is with parents. After all, parents and the child's immediate environment can become a resource for her - that will help to cope with trauma and adapt to new conditions. An important part of working with injured children is to teach adults to help them. The main functions of the adult who helps the child to overcome the injury - to protect the child and modulate her anxiety. The need for persons who provide protection is preserved by a person throughout his life. Modern theoretical researches of psychological science*

© ОВЕРЧУК В.А., КУШНІР Ю.В., 2024

prove: after a traumatized child it is possible to restore reliable attachment and trust relationships in conditions of external security.
Key words: *psychological trauma, child, bihevioral features, traumatized children, age characteristics, psychological protection.*

ОВЕРЧУК В.А., КУШНІР Ю.В. **Поведінкові особливості дітей, які пережили травматичний досвід.** *В статті розглянуто особливості переживання психологічної травми дітьми та підлітками. Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що з ними сталося. Це, перш за все, пов'язано з їх віковими особливостями, їм не вистачає соціальної та психологічної зрілості. Травмовані діти висловлюють свої пережиті почуття через поведінку. Через розрив у стосунках з близьким дорослим у дитини можуть спостерігатися негативні зміни поведінки. Травматичні події можуть викликати у дітей різні поведінкові особливості, почуття, які важливо відслідковувати та адекватно допомогти дитині пережити, проявити й пропрацювати їх. Травма не проходить сама по собі. Вона занурюється все глибше і глибше - дитина прагне впоратися з ситуацією за допомогою психологічних механізмів захистів. У роботі з дитиною важливо розібратися в суті її проблем. Планувати роботу варто разом з батьками. Адже батьки та найближче оточення дитини можуть стати для неї ресурсним середовищем – таким, що допоможе пережити травму й адаптуватися до нових умов. Важлива складова роботи з травмованими дітьми полягає в тому, щоб навчити дорослих допомагати їм. Головні функції дорослого, який допомагає дитині в подоланні травми - забезпечувати захист дитини і модулювати її тривогу. Потреба в особах, що забезпечують захист зберігається у людини все життя. Сучасні теоретичні дослідження психологічної науки доводять: після пережитої травми у дитини можливе відновлення надійної прихильності і відносин довіри за умов зовнішньої захищеності.*
Ключові слова: *психологічна травма, дитина, особливості поведінки, травмовані діти, вікові особливості, психологічний захист.*

1. Постановка проблеми

Сьогодні в часи змін, воєн, криз, тривалого стресу, людська психіка сильно схильна до психологічних травм. У людини порушується безпека і ідентичність, з'являється страх, біль, безсилля і безпорадність, пропадає інтерес до життя.

Більше трьох років Україна переживає складну соціально-політичну ситуацію. Продовжуються бойові дії в Донецькій і Луганській областях, десятки тисяч людей змушено покинули свої домівки і тимчасово перебувають в інших регіонах нашої держави. Але й крім того, збільшилась кількість складних життєвих ситуацій, спровокованих соціальними й економічними аспектами життя, збільшенням кількості стихійних лих, катастроф, терористичних актів, випадків фізичного, морального й сексуального насильства в повсякденному житті. Всі ці фактори призвели до розвитку кризових переживань особистості, що викликають інтелектуальне, духовне, емоційне і фізичне напруження людини. Все це не могло не позначитися як на рівні суспільної свідомості, так і на індивідуальній системі соціальних установок та ціннісних орієнтацій окремої людини. Наслідком цього є збільшення попиту на психологічну допомогу в кризових та надзвичайних ситуаціях. Проблема подолання особистістю критичних і стресових ситуацій на сьогодні є однією з найактуальніших, саме вивченню цих питань присвячені праці вчених з різних галузь знань: психології, медицини, біології, педагогіки тощо.

2. Виклад основного матеріалу

Щоб подолати і зцілитися від психологічної травми, психіці для якісної адаптації потрібна зовнішня допомога. У момент стресової події мозок людини запам'ятовує всі деталі, що стосуються цієї події. У стресовій травматичній ситуації пам'ять людини не організована, їй не просто зібрати деталі події в одну картину. Спогади з'являються частинами, призводячи до хворобливих переживань людини. Травматична подія блокує процеси саморегуляції психіки: образи, звуки, запахи або тілесні відчуття, пов'язані з болючим переживанням. Вони немов «застрягають» в ній, так що людина знову і знову відчуває страх, біль, страх, відчай і безпорадність.

Поряд з поглибленим вивченням безпосередніх наслідків впливу травматичних ситуацій, актуалізується аналіз дослідження наслідків психотравматичних подій у певних групах осіб. Зокрема, дослідження сучасних психологів сфокусовані на вивченні наслідків впливу травматичного досвіду на окремі особистісні особливості у наступних групах осіб: діти дошкільного та молодшого шкільного віку (M. Bowen, J. Bowlby, K. Brisch, F. Ruppert та ін.), підлітки (Т. В. Єгоркіна), вагітні жінки (В. І. Шебанова), військовослужбовці (С. В.

Захариков, В. Є Попов, П. В. Каменченко та ін.), жінки – жертви зґвалтування (C. Best, A. Burgess, R. Holmstrom, D. Kilpatrick, L. Veronen та ін.).

Травматичний стрес - це реакція на події, що виходять за межі звичайного життєвого досвіду людини. За даними сучасних психологічних досліджень, коло людей, що можуть переживати травматичний стрес, досить широке. До нього входять не тільки безпосередні учасники подій, але й члени їхніх сімей, а також ті, що були поруч з подією, або спостерігали за нею через ЗМІ, або навіть чули розповіді про події. Особливо це стосується дітей з огляду на обмеженість їхнього життєвого досвіду, вразливість і незрілість дитячої психіки [3].

Травматичне переживання в минулому, згідно німецьким вченим, має далекосяжні наслідки. Дослідження фонду ім. Теодора Фліднера, результати якого представлені в журналі Trauma and Gewalt, показало, що нерідко розвиваються депресії або тривожний невроз, виникають хронічні болі і астма.

В цілому можна виділити 5 основних типів травматичних подій, які особливо часто відповідають в майбутньому за психічні та фізичні страждання: емоційне нехтування, емоційне і фізичне насильство, сексуальна агресія і сексуальне насильство. Зі слів Олени Шіффердекер, співробітниці відділу науки, науково-дослідних і дослідно-конструкторських розробок у фонді ім. Теодора Фліднера: «Як показало дослідження, приблизно 90% обстежених пацієнтів психіатричних або психосоматичних установ зазнали у своєму житті травматичне переживання».

Безтравматичного дитинства не буває, питання тільки в інтенсивності цієї травми, її тривалості та повторюваності. Це саме ті фактори, які багато в чому визначають подальше формування особистості дитини (сюди ще слід додати соціальне оточення, яке або допомагає дитині впоратися з психологічною травмою і звести до мінімуму її наслідки, або, навпаки, посилює її, а також, біологічну, генетичну складову).

У ранньої психологічної травматизації є свої закони:

1. Психологічна травма завжди несподівана. До неї не можна підготуватися, вона занурює дитину в відчуття безпорадності, нездатності захиститися: дуже часто в момент травми дитина впадає в емоційний ступор, не відчуваючи сильних почуттів, не маючи можливості позлитися або дати відсіч. Дитина не знає, як ставиться до того що відбувається з нею, лише пізніше включається емоційність і вона може пережити біль, жах, сором, страх і т.д. Сильна, що не перетравлюється психікою, травма може бути витіснена і не згадуватиметься роками, але її вплив продовжує працювати і визначати поведінку людини вже у дорослому житті.

2. Психологічна травма виникає в ситуації, коли дитина не здатна нею керувати. Вона виявляється абсолютно беззахисною перед тими змінами, які привносить в її життя травма. Дитина, що пережила психологічну травму, практично не переносить можливої невизначеності. Вона намагається організовувати свій світ, ретельно продумуючи можливі кроки і наслідки і болісно реагує на будь-які зміни. Тривога стає вічним супутником дитини, бажання контролювати світ навколо – стає нагальною потребою.
3. Дитяча травма змінює світ. Дитина до травми вважає, що світ влаштований певним чином: її люблять, її завжди захистять, вона - хороша, гарна, люди доброзичливо налаштовані до неї тощо. Травма може внести свої жорсткі корективи: світ стає ворожим, близька людина може зрадити або принизити; свого тіла треба соромитися, воно негарне, не гідне любові...
4. В подальшому житті відбувається постійна ретравматізація. Дитина, навіть виростаючи, несвідомо «організовує» і відтворює події, що повторюють емоційну складову травми. Якщо в дитячому віці вона була відкинута однолітками, то в своєму подальшому житті вона буде так взаємодіяти з навколишнім світом, що неодмінно викличе несприйняття, відкидання оточуючих, постійно страждаючи від цього.
5. Травмовані діти, виростаючи, не можуть дозволити собі бути щасливими, тому, що щастя, стабільність, радість, успіх - це те, що було з ними до того, як трапилася травма. Вони були щасливі, радісні і задоволені, як раптово їх світ змінився катастрофічним чином для їх дитячої свідомості. З того самого часу щастя і спокій для них це відчуття неминучої катастрофи, що насувається, яка неодмінно виникне й спричинить біль.
6. Травма - це не завжди одна ключова подія. Це може бути постійний психологічний тиск на дитину, спроба її переробити, критика, в якій вона постійно живе, її відчуття непотрібності батькам, постійне почуття провини за те, що вона живе і за все, що вона робить. Часто дитина виростає з почуттям меншовартості, якимось (іноді погано усвідомленим) посланням: «я повинен догоджати», «все навколо цінніше, ніж я», «нікому немає до мене справи», «я всім заважаю, даремно живу». Всі ці думки калічать психіку людини і створюють ретравматизуючу дійсність. Ці посилання в дорослому житті міцно прилаштовуються в психічний каркас, людина навіть не може пригадати про те, як без них жити.

7. Чим більш рання травма, тим важче процес лікування. Ранні травми погано пам'ятаються, рано вбудовуються в психологічні конструкти дитини, змінюючи їх і задаючи нові умови, на яких психіка потім функціонує і призводить до того, що світ здається саме таким, яким його з самого раннього дитинства сприймала дитина. І неможливо просто знайти і висмикнути пошкоджений або травмуючий конструкт з психіки людини, через цілісність конструкції. Тому робота з ранньої травмою, за висловом деяких авторів, швидше схожа на археологічні розкопки, ніж на хірургічну операцію.

Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що з ними сталося. Це, перш за все, пов'язано з їх віковими особливостями, їм не вистачає соціальної та психологічної зрілості. Дитина не в змозі повністю усвідомити сенс, вона просто запам'ятовує саму ситуацію і свої переживання під час її переживання. В пам'ять врізається скрегіт гальм, крик болю, свист падаючого снаряда, гул вертольотів, вибухи, жар вогню і так далі. Інтенсивність переживань може бути занадто сильною для дитини, і вона стає дуже вразливою. Травмовані діти висловлюють свої пережиті почуття через поведінку [5].

Через розрив у стосунках з близьким дорослим у дитини можуть спостерігатися негативні зміни поведінки. При втраті об'єкта прив'язаності (сім'ї як сфери формування прив'язаності) у дитини виникає порушення прив'язаності. Визначають такі її види [1]:

Негативна (невротична) прив'язаність – дитина постійно шукає уваги від дорослих, навіть і негативної, провокуючи покарання, дратуючи дорослих.

Амбівалентна прив'язаність – дитина постійно демонструє подвійне ставлення до близького дорослого: то пеститься до нього, то грубіянить, уникає. Компроміси у стосунках відсутні, а сама дитина не може пояснити свою поведінку і страждає від цього.

Уникаюча прив'язаність – дитина замкнена, понура, не допускає довірливих стосунків із дорослими й дітьми. Основний мотив такої поведінки – «нікому не можна довіряти».

Дезорганізована прив'язаність – дитина навчилася виживати, порушуючи усі правила і кордони людських стосунків. Їй не потрібно, щоб її любили – вона хоче, щоб її боялися. Такий тип прив'язаності характерний для дітей, котрі зазнавали жорстокого поводження по відношенню до себе.

Травматичні події можуть викликати у дітей різні поведінкові особливості, почуття, які важливо відслідковувати та адекватно допомогти дитині пережити, проявити й пропрацювати їх. Це можуть бути почуття незахищеності, страх майбутнього, гнів, агресія, сором і відчуття провини, відчуженість та ізоляція від оточуючого середовища, сум. У дітей можуть виникнути пробле-

ми з навчанням, увагою, можливістю запам'ятовувати інформацію, психосоматичні порушення (такі, як логоневроз (заїкання), енурез (нетримання сечі), бронхіальна астма, нейродерміти та ін.). Існують певні особливості поведінкових проявів дітей, які пережили травматичний досвід, з урахуванням віку [4].

Діти дошкільного віку (до 6 років) перебувають у тісному зв'язку з батьками та ще не можуть самостійно розв'язати деякі питання, вони багато в чому залежать від рішення або підтримки батьків. Батьки для дитини дошкільного віку є основою безпеки і базовою фігурою для задоволення потреб, в тому числі потреби в спілкуванні з друзями, потреби в тілесному контакті тощо.

Діти дошкільного віку часто мають розпливчасті й соматичні реакції на травматичні події. Вони можуть помилково думати, що ця подія – це їхня провина. Це може призвести до так званого «магічного мислення» (наприклад, дитина може думати «якби я була гарною, цього б не сталося») і формування почуття власної провини. Діти цього віку часто проявляють свої емоційні реакції на травму у вигляді проблем зі сном, можуть мати нічні кошмари. У них можуть виникати хвилювання та занепокоєння, які проявляються у «прилипанні до дорослих» (дитина боїться залишитися одна в кімнаті, постійно потребує уваги, боїться засинати тощо) [4].

Діти (7-11 років) після травми починають більше боятися, соромитися і проявляти підвищену тривожність. Може виникнути регресивна поведінка (повернення до попередніх стадій розвитку), що включає енурез, смоктання пальця, дитячий лепет, бажання тримати постійно поряд із собою іграшку. У дітей цього віку може розвиватися втрата апетиту, скарги на болі в животі, головні болі, запаморочення. Також є поширеними проблеми з навчанням, такі як нездатність зосередитися, відмова відвідувати школу, агресивна поведінка в школі.

Підлітки (від 12 років) зазвичай тримають почуття в собі, що може призвести до депресивних станів. Водночас, вони можуть робити вигляд, що «все нормально». Діти можуть намагатися менше часу проводити з сім'єю, а більше часу з іншими людьми, намагаючись бути активними і таким чином управляти своїми страхами. Для таких дітей існує ризик бути включеними в різні угрупування. У підвищенні стресостійкості важливе місце належить розумінню підлітком себе як особистості, усвідомленню свого місця в соціумі, сформованості навичок рефлексії, вмінню враховувати потреби та почуття оточення, володінню прийомами конструктивного розв'язання конфліктів і навичками саморегуляції. У роботі з дитиною важливо розібратися в суті її проблем. Планувати роботу варто разом з батьками. Адже батьки та найближче оточення дитини можуть стати для неї ресурсним середовищем – таким, що допоможе пережити травму й адаптуватися до нових умов [4].

Дітей, які пережили травму, характеризують, як правило, чотири особливості:

1. Візуальні нав'язливі, гнітючі спогади про травмуючі події, які постійно повторно переживаються в нічних жахіттях.
2. Поведінка, яка неодноразово повторюється (багаторазове розігрування трагічного епізоду під час гри, відтворення істотних деталей в грі або поведінкові ідіосинкразії).
3. Специфічні страхи, які пов'язані з травмою, уникнення стимулів або ситуацій, що асоціюються з подією або нагадують про травму.
4. Зміна ставлення до людей, до різних аспектів життя і до майбутнього.

Внаслідок цього, ми вважаємо важливим вказати на основні види безпосередніх або відстрочених реакцій, що демонструються дітьми в результаті переживання травматичної ситуації:

Експресивні реакції, коли дитина проявляє сильні емоції, може плакати, кричати, ридати, сміятися, розгойдуватися, але головне - вона не може контролювати свої емоції.

Контролюючі реакції, коли дитина намагається стримувати себе, зовні може виглядати надмірно спокійною.

Шокові реакції, коли дитина, яка пережила гостру травматичну ситуацію, як би приголомшена, пригнічена, їй важко зрозуміти, що з нею сталося.

Такі види реакцій можуть змінювати одна одну, проявляючись в певному типі поведінки. Травма не проходить сама по собі. Вона занурюється все глибше і глибше - дитина прагне впоратися з ситуацією за допомогою психологічних механізмів захистів.

Найбільш типові механізми психологічного захисту у дітей і підлітків такі:

Регрес до більш ранньої дитячої поведінки. У кризовій ситуації цей захисний механізм проявляється в поверненні дитини (або підлітка) до більш примітивних засобів реагування - дитина стає плаксивою, примхливою, дратівливою, несамостійною тощо. У деяких дітей і підлітків може спостерігатися енурез, кусання нігтів, смоктання пальців і т.п. Деякі травмовані діти отримують заспокоєння від рясної їжі і пиття, куріння. Переважання регресії як психологічного захисту часто спостерігається у інфантильних підлітків, а також у підлітків із затримкою психічного розвитку. У віці 5-11 років регресія проявляється в підвищеній залежності від найближчого оточення і більш слабкому контролі над імпульсами і потягами. Регрес також проявляється в нав'язливостях, розвитку садомазохістських рис по відношенню до інших (дитина може виступати і в ролі скривдженого, і в ролі кривдника), агресивності тощо. У ситуації насильства регресія є, скоріше, ознакою психічного виснаження через тривалість стресу.

З віку 12-13 років тенденція до регресу проявляється сама по собі, як норма вікової підліткової кризи. Звичайними є перепади між високою енер-

гійністю та активністю в один момент, і втомою й пасивністю в наступний, коли внутрішні конфлікти виснажують енергетичні ресурси організму. Регресивні види захисту підлітків у кризовому стані - це мрії й фантазії, тобто заміщення дії очікуванням магічного дозволу реальності, коли всі труднощі розв'язалися б самі собою.

Ідентифікація з агресором. У поведінці дитина демонструє ті почуття та якості, які притаманні людині, яка проявила щодо дитини агресію або зловживання. Цей вид психологічного захисту часто спостерігається у інфантильних підлітків з нестійкою самооцінкою.

Придушення Я - ще один поширений у 5-11-річних дітей механізм захисту, часто об'єднаний з пасивністю. Дитина уникає нового життєвого досвіду, який може нести з собою ризик і виклик, вибирає вузьку, але безпечну сферу активності з мінімальною кількістю інтересів, вона заздалегідь песимістично налаштована щодо результату своїх дій. Часто через це у таких дітей страждає здатність до навчання. У цьому віці почуття самоповаги ще дуже крихке, і хоча амбіції дитини високі, її здатність захищатися за допомогою гумору та іронії ще не сформована. У зв'язку з цим іронія дорослих і фактична або передбачувана критика однолітків, друзів часто стають нестерпними.

Заперечення - захист від неприємної дійсності за рахунок відмови дитини від її реалістичного і адекватного сприйняття, від усвідомлення власних проблем. Заперечення є кардинальним психологічним захистом при всіх зовнішніх травмах. Підлітки з даним видом психологічного захисту не приймають джерело тривоги як реальну подію. У структурі особистості у них, як правило, відзначається неадекватно завищена самооцінка, вони не терплять критики, самолюбні, активно заперечують наявність труднощів, негараздів у своєму житті.

Проектування - приписування іншим своїх власних, бажань і намірів, які заперечуються у себе. У дітей, які пережили насильство, проекції можна спостерігати в створених ними малюнках, іграх, казках, історіях. Часто під впливом цього виду захисту діти звинувачують інших в тому, що відчувають самі, але не хочуть собі в цьому зізнаватися.

3. Висновки

Важлива складова роботи з травмованими дітьми полягає в тому, щоб навчити дорослих допомагати їм. Помилкою було б припустити, що батьки, вчителі та опікуни знають, як допомогти дітям, які пережили травму.

Іноді, якщо навіть дорослий і має в своєму розпорядженні знання про те, як допомогти дитині, власний емоційний стан може заважати йому задовольняти дитячі потреби, особливо, якщо відбувається травмування й дорослого. У дорослого в процесі спілкування з травмованими дітьми, які переживають травматичну подію, може розвинутися «вторинний травматичний стресовий

розлад», або «жалісливе виснаження» - співчутливе розуміння страждання, дистресу дитини в поєднанні з прагненням полегшити його. Симптоми, що супроводжують це явище, насправді подібні до тих емоційних, фізіологічних і когнітивних реакцій, які спостерігаються у жертв травматизації. Іншими словами, фахівці самі починають страждати тією ж симптоматикою, що і жертви трагедії [2].

Робота з жертвами травми передбачає зіткнення з самою травмою, і, відповідно, вразливістю дорослого по відношенню до неї. Головні функції дорослого, який допомагає дитині в подоланні травми - забезпечувати захист дитини і модулювати її тривогу. Потреба в особах, що забезпечують захист зберігається у людини все життя. Якщо припустити, що при травматизації спростовується в першу чергу робоча модель надійної прихильності, згідно з якою індивід сприймає самого себе як цінного і компетентного, а своїх близьких - як емоційно доступних, які надають підтримку, то це означає, що саме ця модель повинна бути відновлена з урахуванням отриманого досвіду [2]. Вселяє надію те, що сучасні теоретичні дослідження психологічної науки доводять: після пережитої травми у дитини можливе відновлення надійної прихильності і відносин довіри за умов зовнішньої захищеності.

Список використаних джерел:

1. Бріш К. Г. Розлади прив'язаності від теорії до терапії : посібник / Карл Гайнц Бріш ; пер. з нім. Ю. Ковалів. – Львів : [б. в.], 2012. – 314 с.
2. Бурмистрова Е.В.. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): Методические рекомендации для специалистов системы образования. — М.: МГППУ,2006. — 96 с.
3. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навчально-методичний посіб. - Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. - 208 с
4. Методичні рекомендації щодо організації літнього оздоровлення дітей з числа внутрішньо переміщених осіб у скаутських таборах/ Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Національна організація скаутів України». – К.: 2017. – 51с.
5. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор. : Д.Д. Романовська, О.В. Ілащук. – Чернівці : Технодрук, 2014. – 133 с.

Transliteration of References:

1. Brish K.G. (2012). Rozladi priv'jazanosti vid teorії do terapії : posibnik / Karl Gajnc Brish ; per. z nim. Ju. Kovaliv. L'viv : [b. v.]. 314 s.
2. Burmistrova E.V. (2006). Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah (preduprezhdenie krizisnyh situacij v obrazovatel'noj srede): Metodicheskie rekomendacii dlja specialistov sistemy obrazovanija. M.: MGPPU. 96 s.
3. Korekcijno-rozvitkova programa formuvannja stijkosti do stresu v ditej doshkil'nogo viku ta shkoljariv «Bezpechnij prostir»: navchal'no-metodichnij posib. Kyiv: NaUKMA, GLIF Media, 2017. 208 s
4. Metodichni rekomendacії shhodo organizacії litn'ogo ozdorovlennja ditej z chisla vnutrishn'o peremishhenih osib u skauts'kih taborah/ Vseukraïns'ka molodizhna gromads'ka organishhacija «Nacional'na organizacija skautiv Ukraïni». K.: 2017. 51s.
5. Profilaktika posttravmatichnih stresovih rozladiv: psihologichni aspekti. Metodichnij posibnik / Upor. : D.D. Romanovs'ka, O.V. Ilashhuk. – Chernivci : Tehnodruk, 2014. 133 s.

OVERCHUK V.A.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Vasyl Stus Donetsk National University, Vinnytsia, Ukraine
E-mail: vik.over030506@gmail.com

KUSHNIR Y.V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stus Donetsk National University, Vinnytsia, Ukraine
E-mail: ju.kushnir@donnu.edu.ua

BEHAVIORAL FEATURES OF CHILDREN, WHICH OUTLIVED TRAUMATIC EXPERIENCE

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї "ПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

ЗМІСТ

ОСВІТА УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ 7

ЛУЩИК Ю.М., Сучасні підходи до іншомовної підготовки: виклики й перспективи в міжнародному контексті. 8

МОРМУЛЬ М.Ф., ЩИТОВ Д.М., ЩИТОВ О.М., РОМАНЧУК Л.А. Актуальні підходи до дистанційного викладання точних дисциплін в Україні в умовах воєнного стану 21

НЕЧІТАЙЛО І., КОЛІСНИК Л. Українська вища освіта в контексті повномасштабного військового вторгнення Росії: незвичайні умови, звичайні проблеми. . . 35

КАЛАШНИК К.В., РЯБОКОНЬ О.В., КОРНІЄНКО О.О., ІВАНЕНКО Т.В., РОМАНОВА К.Б., Особливості проведення атестації випускників Запорізького державного медико-фармацевтичного університету в умовах воєнного стану 48

КОЗЬОЛКІН О.А., МЄДВЄДКОВА С.О., ДРОНОВА А.О., РУНЧЕВА К.А., Впровадження дистанційних форм навчання з неврології для студентів в умовах воєнного стану 56

КРИВЕНКО В.І., ПАХОМОВА С.П., ФЕДОРОВА О.П., КОЛЕСНИК М.Ю., ГЕРАСИМЕНКО Л.В., КАЧАН І.С., Соціально-комунікативна компетентність лікарів-інтернів в умовах сучасного часу 67

СУРНІНА-ДАЛЕКОРЕЙ О.А., Культура академічної доброчесності в Ужгородському національному університеті: основні чинники формування та розвитку . . 85

ЯЦУХ О.В., Цифрові технології як інноваційний інструмент в українській освіті під час дії воєнного стану 94

ПОЧАТКОВА ШКОЛА В УМОВАХ ВІЙНИ 107

МОЗУЛЬ І.В., Особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи засобами фольклору на уроках англійської мови. 108

НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ 116

ВИНОСЛАВСЬКА О.В., КОНОНЕЦЬ М.О., Навчальні квести як предиктори розвитку креативності майбутніх психологів 117

ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю., КРИВША О.Ю., Веб-квест як інструмент ресурсно-орієнтованого навчання на уроках турецької мови у сучасній школі 130

САБАТ Н.В., САБАТ Н.І., Проєктна технологія навчання як умова ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. 143

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ 154

ЛИКТЕЙ Б.В., Коучинговий підхід у формуванні лідерських якостей сучасного оркестрового диригента. 155

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА І ОСВІТИ 164

ДОБРОНОСОВА Ю.Д., Екзистенціальна специфіка медіатравми у світі медіа-розмаїття 165

НЕЧІПОРЕНКО О.В., Історико-системний аналіз філософського розуміння рефлексії у сучасному науковому дискурсі 185

ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ПТСР І ТРАВМАТИЧНИХ СТАНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ 193

АРТЕМЕНКО Т.Б., Супервізійна підтримка роботи з травмою у діяльності практичного психолога 194

ГОНЧАРЕНКО М.С., КАМНЄВА Т.П., КАОУК КАРЕН, Дослідження динаміки зміни стану енерго-інформаційної складової організму під впливом гімнастики Девіда Берселі 204

ГРИЦУК О.В., Профілактика негативних емоційних станів і ПТСР у викладачів вищих закладів освіти засобами тренінгу 213

КАС'ЯНОВА С.Б., Емоційний інтелект та особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій 220

ЛУКІЯНЧУК А.М., ТОРБА Н.Г., Конфлікт як складова посттравматичного стресу та подолання його на основі мотивації самовдосконалення 236
МАЯТІНА Н.В., Дослідження проблеми самореалізації у професійній діяльності. 248
МЕРЗЛЯКОВА О.Л., Застосування в освіті практик діалогу як засіб подолання бар'єрів непорозуміння 256
МОЛЧАНОВА О.М., Ігрова діяльність учня як спосіб подолання наслідків психічної травми. 269
ОВЕРЧУК В.А., КУШНІР Ю.В., Поведінкові особливості дітей, які пережили травматичний досвід 283

CONTENT

EDUCATION IN UKRAINE IN TIMES OF WAR. 7

LUSHCHYK Y.M. Modern approaches to foreign language training: challenges and prospects in the international context 8

MORMUL M.F., SHCHYTOV D.M., SHCHYTOV O.M., ROMANCHUK L.A. Current approaches to distance teaching of exact disciplines in Ukraine under martial law 21

NECHITAILO I., KOLISNYK L. Ukrainian higher education in the context of a full-scale russian military invasion: unusual conditions, usual problems 35

KALASHNYK K.V., RIABOKON O.O., KORNIIENKO O.O., IVANENKO T.V., ROMANOVA K.B. Certification peculiarities of Zaporizhzhia state medical and pharmaceutical university graduates during martial law 48

KOZYOLKIN O.A., MEDVEDKOVA S.O., DRONOVA A.O., RUNCHEVA K.A. Implementation of remote forms of education in neurology for students under martial law. 56

KRYVENKO V.I., PACHOMOVA S.P., FEDOROVA O.P., KOLESNIK M.Y., HERASYMENKO L.V., KACHAN I.S. Social and communicative competence of intern doctors in modern conditions 67

SURNINA-DALEKOREI O.A., Culture of academic integrity at Uzhhorod national university: main factors of formation and development 85

YATSUKH O.V. Digital technologies as an innovative tool in Ukrainian education during martial law. 94

PRIMARY SCHOOL IN WARTIME CONDITIONS. 107

MOZUL I.V. Peculiarities of forming communicative competence of primary school students through folklore in English language lessons 108

THE LATEST METHODS OF TEACHING AND EDUCATION 116

VYNOSLAVSKA O.V., KONONETS M.O. Educational quests as predictors of creativity development of future psychologists 117

HREBIN-KRUSHELNYTSKA N.YU., KRYVSHA O.Y. Web-quest as a tool for resource-based learning in Turkish language lessons in modern school 130

SABAT N.V., SABAT N.I. Project-based learning technology as a condition of effective professional training for future specialists in the social sphere 143

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN EDUCATION 154

LYKTEI B.V. Coaching approach in the development of leadership qualities of a modern orchestral conductor 155

PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN SOCIETY AND EDUCATION. 164

DOBRONOSOVA YU.D., Existential specifics of mediatrauma in the mediavariety world 165

NECHIPORENKO O.V. Philosophical understanding of reflection: historical and systematic analysis 185

EDUCATION AS A TOOL FOR OVERCOMING PTSD AND TRAUMATIC CONDITIONS IN WAR CONDITIONS 193

ARTEMENKO T.B., Supervision of the work of a psychologist who works with an trauma. 194

GONCHARENKO M.S., KAMNEVA T.P., KAOUK KAREN, Studying of the state changing dynamics in the energy-information components of the body in response to antistress gymnastics by dr. David Berceli. 204

HRYTSUK O.V., Prevention of negative emotional states and PTSD in teachers of higher education institutions through training 213

KAS'YANOVA S.B., Emotional intelligence and personal resources overcoming difficult life situations 220
LUKIANCHUK A.M., TORBA N.G Conflict as a component of post-traumatic stress and overcoming it on the basis of self-improvement motivation. 236
MAIATINA N.V. Study of the problem of seil-realization in the professional environment. 248
MERZLYAKOVA O.L., Application of dialogue practices in education as a means of overcoming barriers of misunderstanding 256
MOLCHANOVA O.M., Student's play activity as a way to overcome the consequences of mental trauma 269
OVERCHUK V.A., KUSHNIR Y.V. Behavioral features of children, which outlived traumatic experience 283

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т 85

Рекомендовано Науково-методичною радою Східно-Європейського Інституту Психології (Україна - Франція). Протокол № 11 від 7 листопада 2022 року

Видання здійснене за сприяння Польської Академії Наук (Київське представництво) та Міжнародної Експертної Агенції "Консалтинг і Тренінг"

Редакційна колегія випуску:
акад. Кремень В.Г. (Україна) , акад. Савченко О.Я. (Україна), проф. Маноха І.П. (Україна), проф. Генрик Собчук (Польща), проф. Ляшенко О.І. (Україна), акад. Коцур В.П. (Україна), акад. Вашуленко М.С. (Україна), акад. Бех І.Д. (Україна), д-р Виговська О.І. (Україна), проф. Петрочко Ж.В. (Україна), д-р Анджей Мірскі (Польща), проф. Марія Гренвальд (Польща), д-р Габріелє Сімончіні (Італія)

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2024. – № 2. – Том II (94). – 300 с. (Освіта.UA)

Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space. – 2024. – № 2. – Volume II (94). – 300 p. (Education.UA)

Часопис презентує наукові статті фахівців з питань вищої та інших рівнів освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також - питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, менеджерів освіти, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

Періодичне видання включене до наукометричних баз:
Index Copernicus International, Google Academy, PBN (Biblioteka Narodova)

ISSN 2959-1953 *(друкована версія)*
ISSN 2959-1961 *(електронна версія)*

https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.00
www.osvita.eeipsy.org

ВИДАВЕЦЬ / МІЖНАРОДНЕ ВИДАВНИЦТВО:
Східно-Європейський Інститут Психології (СЄІП, Україна - Франція)
вул. Голосіївська 13, оф. 528-530, 03039, Київ, DOI: 10.38014 East European Institute of Psychology

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 28.12.2024 р. Формат 60x84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 18,25. Наклад 300 примірників. Зам. № 4222.