

Міністерство освіти і науки України  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№ 82 • 2025 р.**

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

# **SCIENTIFIC ISSUES**

**OF**

**Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi**  
**State Pedagogical University**

**Section: Pedagogics and Psychology**

**№ 82 • 2025**

Vinnytsia

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія  
№ 82 • 2025 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського від 25 червня 2025 р. (протокол №12)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Коломієць А. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

**Шахов В. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Акімова О. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

**Галузяк В. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

**Лазаренко Н. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

**Гуревич Р. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Мазур Пьотр** – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габілітований, професор (Польща).

**Паламарчук О. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

**Гурал-Пулроле Йоланта** – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

**Шурек-Борута Аліна** – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).

**Бохенська-Влостовська Катажина** – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

**Громов Є. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор.

**Коломієць Д. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Ляц О. П.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

**Чухрій І. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2025. – Випуск 82. – 108 с.**

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.  
Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2025-82-1-108

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2025

**ББК 74.00+88.40+88.840**  
**H 34**

**SCIENTIFIC ISSUES**  
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
Section: Pedagogics and Psychology  
**№ 82 • 2025**

---

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
25 June 2025 (proceedings №12)

**EDITORIAL BOARD**

**Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Olha V. Akimova**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Roman S. Hurevytch**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Piotr Mazur**, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)  
**Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Gyrál-Pyhrola Jolanta**, Old Polish University in Kielce (Poland)  
**Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta**, University of Silesia, (Poland)  
**Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska**, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)  
**As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrrii**, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

*Text editors:* Valentyna V. Bohatko  
*Technical editor:* Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.**  
**Section: Pedagogics and Psychology. – 2025. – Issue 82. – 108 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

*Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.*  
*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.*

**DOI 10.31652/2415-7872-2025-82-1-108**  
**ББК 74.00+88.40+88.840**  
**H 34**  
**ISSN 2415-7872**

## ЗМІСТ

### ДИДАКТИКА

<b>Сергій Красильников, Ганна Красильникова.</b> Цифровий інструментарій в освітньому процесі закладів професійної освіти .....	7
<b>Володимир Рубльов, Раїса Рубльова, Наталія Отрешко, Ганна Кулікова.</b> Можливості впровадження штучного інтелекту у вивчення військової термінології .....	15

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<b>Katerina Kolesnik, Natalia Pachalczuk, Nadiya Komarowska.</b> Tworzenie edukacyjnego środowiska na świeżym powietrzu: przestrzeń do badania i odkryć.....	21
--	----

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<b>Ярослав Галета, Андрій Цуран.</b> Підготовка майбутнього вчителя до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.....	29
<b>Сергій Мальов.</b> Практичні аспекти формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку.....	34
<b>Валентина Фрицюк, Світлана Губіна.</b> Особистісно-професійне становлення майбутніх учителів як основа їхнього професійного саморозвитку.....	40
<b>Михайло Чуvasов.</b> Концептуальна модель підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності в умовах закладу вищої освіти.....	45

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Зоряна Савчук, Олена Крутикова, Оксана Шпортун.</b> Від тіла до слова: синергія логопедії та остеопатії.....	52
---	----

### ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Олександр Макодай, Василь Галузяк.</b> Принципи кооперативного навчання в США: змістово-функціональний аналіз .....	57
--	----

### ПСИХОЛОГІЯ

<b>Штифурак Володимир, Неля Бурлака.</b> Корекційні чинники групової роботи в процесі психологічної допомоги: теоретичний аналіз і практичні аспекти .....	69
<b>Олег Зарічанський, Олена Мохорева, Ірина Щербакова.</b> Гендерні особливості заздрисності в засуджених у контексті їхнього психологічного благополуччя .....	76
<b>Лариса Ліхницька, Леся Старовойт.</b> Особливості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку .....	84
<b>Юлія Сарбей.</b> Соціально-психологічні маркери дезадаптивності правоохоронців, що беруть участь у бойових діях .....	89
<b>Наталія Франчук, Наталія Олійник.</b> Психологічні аспекти вивчення мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку.....	96
<b>Володимир Шахов, Владислав Шахов, Анастасія Маценко.</b> Соціальні мережі як чинник ризику для ментального здоров'я у ранньому дорослому віці .....	101

## CONTENTS

### DIDACTICS

- Serhii Krasylnykov, Hanna Krasylnykova.** Digital toolkit in the educational process of vocational schools ..... 7
- Volodymyr Rublev, Raisa Rubleva, Nataliia Otrieshko, Hanna Kulikova.** Possibilities of introducing artificial intelligence into the study of military terminology ..... 15

### THEORY OF UPBRINGING

- Kateryna Kolesnik, Natalia Pakhalchuk, Nadiia Komarivska.** Creating an educational environment: a space for exploration and discovery ..... 22

### VOCATIONAL EDUCATION

- Yaroslav Haleta, Andrii Tsuran.** Preparation of future teachers for the implementation of information and communication technologies ..... 29
- Serhii Malov.** Practical aspects of forming the readiness of future teachers to develop aesthetic competence of younger school-age students ..... 34
- Valentyna Frytsiuk, Svitlana Hubina.** Personal and professional formation of future teachers as the basis of their professional self-development ..... 40
- Mykhailo Chuvasov.** Conceptual model of training future teachers for diagnostic activities ..... 45

### SOCIAL PEDAGOGY

- Zoriana Savchuk, Olena Krutykova, Oksana Shportun.** From body to word: the synergy of speech therapy and osteopathy ..... 52

### COMPARATIVE PEDAGOGICS

- Oleksandr Makodai, Vasyl Haluziak.** Principles of cooperative learning in the United States: a content and functional analysis ..... 57

### PSYCHOLOGY

- Shtifurak Vlodymyr, Nelia Burlaka.** Corrective factors of group work in the process of psychological assistance: theoretical analysis and practical aspects ..... 69
- Oleh Zarichanskyi, Olena Mokhorieva, Iryna Shcherbakova.** Gender characteristics of envy in convicts in the context of their psychological well-being ..... 76
- Larisa Likhitska, Lesya Starovoit.** Features of interpersonal communication of private school students ..... 84
- Yuliia Sarbiei.** Socio-psychological marker of masadaptability of law enforcement officers participating in combat operations ..... 89
- Nataliia Franchuk, Nataliia Oliinyk.** Psychological aspects of studying speech disorders in children of primary school age ..... 96
- Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov, Anastasia Mashchenko.** Social networks as a risk factor for mental health in early adulthood ..... 101

УДК 378.09:004

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-7-14>

**СЕРГІЙ КРАСИЛЬНИКОВ**

<https://orcid.org/0000-0003-0221-0813>

[krsylnykovs@khnmu.edu.ua](mailto:krsylnykovs@khnmu.edu.ua)

кандидат технічних наук, доцент кафедри  
технологічної та професійної освіти і декоративного  
мистецтва

Хмельницький національний університет  
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький

**ГАННА КРАСИЛЬНИКОВА**

<https://orcid.org/0000-0002-4846-722X>

[krsylnykovah@khnmu.edu.ua](mailto:krsylnykovah@khnmu.edu.ua)

доктор педагогічних наук, професор, професор  
кафедри  
технологічної та професійної освіти і

декоративного мистецтва  
Хмельницький національний університет  
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький

## ЦИФРОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена аналізу використання цифрових інструментів у професійній підготовці кваліфікованих робітників, які в межах реалізації концепції «Індустрія 4.0» будуть провадити цифрову трансформацію виробничих процесів різних галузей економіки країни. Представлено систематизований за видами діяльності учасників освітнього процесу цифровий інструментарій, що використовується закладами професійної освіти у підготовці робітничих кадрів. Запропоновані класифікації цифрових засобів навчання за формою навчання і галузю професійної діяльності.*

**Ключові слова:** засоби навчання, цифрові засоби навчання, програмні цифрові засоби навчання, цифровий освітній інструментарій, класифікація цифрових засобів навчання.

**SERHII KRASYLNYKOV**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor  
Khmelnitskyi National University  
11, Instytutaska Str., Khmelnitskyi, Ukraine

**HANNA KRASYLNYKOVA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Khmelnitskyi National University  
11, Instytutaska Str., Khmelnitskyi, Ukraine

## DIGITAL TOOLKIT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF VOCATIONAL SCHOOLS

*The article is devoted to the analysis of the use of digital tools in the professional training of skilled workers who, within the framework of the implementation of the «Industry 4.0» concept, will carry out the digital transformation of production processes across various sectors of the country's economy. It has been proven that, in the context of the war and overcoming the consequences of the pandemic in Ukraine, the practice of supplementing and/or replacing traditional learning tools with digital ones is becoming common in the vocational education system, which improves information support for various aspects of the educational process. An analysis of the works of domestic scientists devoted to various aspects of digital education, including the introduction of digital learning tools into the educational process and the creation of a modern information and educational environment based on them, was conducted. More than forty of the most advanced digital tools for the types of activities of participants in the educational process, used by vocational schools in the training of future employees, have been systematized. A classification of digital learning tools by form of learning (traditional, online, and blended) has been proposed. The groups of digital learning tools are characterized according to this classification: traditional learning – mainly printed materials, practical complexes (simulators, trainers), audio and video materials are used; online learning – the educational process is based on learning management systems (LMS), platforms for online communication and webinars, online courses, interactive applications (VR/AR, simulators, various models of artificial intelligence; blended learning – uses multimedia and interactive learning tools, etc. The classification of software-based digital learning tools by field of professional activity allows for the systematization and grouping of available instruments. This facilitates their selection and application during the educational process in accordance with specific learning goals and objectives.*

**Key words:** learning tools, digital learning tools, classification of modern learning tools, digital toolkit.

У сучасному світі, що характеризується стрімким технологічним прогресом, зростає вагомість використання інформаційних технологій та сучасних засобів навчання, особливо у професійній підготовці фахівців майбутнього кадрового потенціалу різних галузей економіки. Для України, яка на шляху до європейської інтеграції стикається з серйозними викликами внаслідок тривалої війни з росією, впровадження інноваційного освітнього інструментарію є актуальним як для забезпечення якості освітнього процесу, так і підготовки фахівців до нових вимог ринку праці в умовах економічного відновлення нашої країни.

Професійна освіта – складова системи вітчизняної освіти, покликана задовольняти потреби ринку праці у кваліфікованих кадрах в умовах мінливого економічного ландшафту України [13] на тлі перебігу Четвертої промислової революції.

Концепція «Індустрія 4.0», як тренд Четвертої промислової революції [12], передбачає глибоку інтеграцію цифрових технологій, автоматизації, штучного інтелекту (ШІ), Інтернет речей та аналізу великих даних для створення «розумних» виробничих систем і кардинальну модернізацію промислових процесів, використання віртуальної та доповненої реальності, автономних роботів, безпілотних автомобілів, суперкомп'ютерів тощо. За прогнозами Всесвітнього Економічного Форуму, більшість технологій Четвертої промислової революції стане повсякденністю вже у 2027 році [14].

Активне впровадження принципів «Індустрії 4.0» сприяє підвищенню конкурентоздатності України на світовому ринку, модернізації традиційних галузей промисловості та появі нових перспектив для розвитку бізнесу і системи освіти. Відтак, встає гостра потреба у висококваліфікованій робітничій силі, яка не лише володіє передовими інформаційними технологіями, але й здатна ефективно опановувати та впроваджувати їх у виробничі процеси в умовах глобальної цифрової трансформації. Для вирішення цієї проблеми налагоджується тісна співпраця між освітніми установами, підприємствами приватного сектору та державними органами з метою поширення новітніх технологій та практик, що сприяє ефективному обміну знаннями, стимулюванню спільних розробок інноваційних цифрових рішень та, зрештою, успішному впровадженню «Індустрії 4.0» у сфері професійної освіти України [16].

Вітчизняна система професійної освіти безперервно адаптує свої підходи та освітні програми до зрослих вимог щодо навичок майбутніх фахівців, обумовлених викликами сьогодення, зосереджуючись на інтеграції традиційної професійної підготовки за спеціальностями з практичними ІТ-навичками. Поява концепції «Освіта 4.0» засвідчує кардинальну зміну методології освіти, що базується на нових форматах навчання та розвитку низки навичок, які відповідають технологічно інтенсивному характеру «Індустрії 4.0» [15]. Однак, уже в 2022 році Європейська Комісія оприлюднила концепцію «Індустрія 5.0», що інтегрує фізичний, цифровий та біологічний світи і націлена на досягнення цілей Стратегії сталого розвитку [8].

В європейському освітньому середовищі цифровий інструментарій почав активно створюватися та використовуватися наприкінці 80-х років ХХ століття, зокрема, для підтримки дистанційного навчання у Франції. Для прикладу, у 1999 році в Норвегії була створена навчальна платформа LMS Itslearning (Learning Management System), яка перекладена чотирма мовами. Хмарна платформа LMS Workseed, призначена для професійної освіти, укомплектована цифровими інструментами та навчальними симуляторами. Вона доступна фінською, шведською, англійською, іспанською та німецькою мовами, поширена серед 75% фінських університетів прикладних наук для управління навчанням на робочому місці [17]. Тренажери для навчання VR/AR симуляції широко використовуються для професійного навчання в багатьох країнах, зокрема, США, Канада, Південня Корея, країни ЄС тощо.

Війна в Україні, поряд з пандемією, посилили залежність освіти від цифрових освітніх засобів, зробивши їх незамінними для підтримки доступу до освіти в умовах безпекових ризиків та логістичних перешкод. З метою подолання негативної ситуації система професійної освіти почала використовувати для організації освітнього процесу, створення й застосування цифрового освітнього контенту та комунікації такі освітні платформи як Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Zoom та ін. Таким чином, у закладах створювалося сприятливе освітнє середовище, що забезпечувало ефективне управління знаннями, безперешкодний трансфер технологій та формування цифрової ідентичності здобувачів освіти, що, в цілому, сприяло цифровій трансформації нашого суспільства.

Отже, в системі професійної освіти звичною стає практика доповнення та/ або заміни традиційних засобів навчання цифровими, що покращує інформаційну підтримку різних аспектів освітнього процесу.

Провідною установою, що провадить дослідження у галузі професійної освіти, є Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук (НАПН) України під керівництвом Радкевич В. О. У межах нашого дослідження слід відзначити доробок науковців цього інституту, які активно працюють над питаннями модернізації професійної освіти, у т.ч. впровадження цифрових інструментів для навчання, зокрема, платформ для дистанційної освіти, програмного забезпечення для моделювання професійних навичок (наприклад, CAD/CAM-системи для технічних професій), електронних навчальних посібників, SMART-комплексів та інших цифрових засобів навчання (Гуменний О.Д., Гуржій А.М., Пригодій М.А. та ін.) [11].

Значний внесок у дослідження ІКТ в освіті, зокрема, створення онлайн-енциклопедичних ресурсів та концептуальних принципів цифрових освітніх платформ, належить колективу Інституту цифровізації освіти НАПН України, який очолює О. М. Спірін. У 2006 році на базі інституту започатковано електронне наукове фахове видання «Інформаційні технології і засоби навчання», на

сторінках якого висвітлюються науково-практичні питання побудови і використання комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища; новітніх ІКТ-засобів тощо.

Творчий колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, до складу якого входять Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Бойчук В. М. та ін., впродовж тривало часу присвячує свої дослідження питанням впровадження ІКТ в освітній процес, створення інформаційного освітнього середовища в закладах освіти, формування цифрової культури студентів тощо. Вони розробили практичні рекомендації для використання хмарних технологій, штучного інтелекту та інших цифрових інструментів у навчанні [7].

Численні праці вітчизняних науковців, присвячені різним аспектам цифровізації освіти, зокрема, дистанційному навчанню та його окремим елементам (Биков В. Ю., Купріянов О. В., Кухаренко В.М., Носкова М. В, Хоружа Л. Л., Яцишин А. В. та ін.); особливостям розвитку цифрової компетентності викладачів закладів професійної освіти (Романова Г. М., Петренко Л.М. та ін.); створенню сучасного інформаційно-освітнього середовища, у т.ч. закладів професійної освіти, засобам та навчально-методичним ресурсам, що забезпечують його функціонування (Биков В.Ю., Будник О. Б., Жалдак М.І., Жук Ю. О., Литвинова С.Г., Морзе Н. В., Сушенцева Л. Л., Фіцула М. М., Юденкова О. П. та ін.); впровадженню віртуальних лабораторій і симуляторів для навчання робітничих професій та підготовки вчителів технологій (Биков В.Ю., Толмачов В.С. тощо), хмарних сервісів та штучного інтелекту (Биков В.Ю., Бокшиц О.М., Вакалюк Т.А., Зінченко О.В., Іщеряков С.М., Прокопов С.В., Спірін О. М. та ін.) тощо.

Окремо слід відзначити працю дослідників (Бокшиц О. М., Каменська І. С.), у якій висвітлюється хронологічна послідовність впровадження цифрових технологій в професійній освіті. Авторами виокремлено чотири етапи, що відображають еволюцію цифрових технологій та їх вплив на систему професійної освіти. На думку науковців, четвертий етап характеризується розвитком мобільних технологій, штучного інтелекту та аналізу великих даних, що сприяє гнучкості та персоналізації навчання. В роботі автори зосереджуються на сучасних технологіях (ШІ, AR/VR, Big Data, хмарні технології, IoT, блокчейн), що використовуються при формуванні фахових компетентностей здобувачів професійної освіти та їх саморозвитку [3].

Дослідження науковців (Биков В. Ю., Жалдак М. І., Спірін О. М., Лапінський В. В., Співаковський О. В. та ін.) містять концептуальні засади інформатизації освіти та створення систематизованих підходів до класифікації цифрових освітніх ресурсів, сприяють розвитку електронного навчання та вдосконаленню педагогічних підходів до використання цифрових інструментів у освітньому середовищі закладів освіти.

Низка робіт науковців присвячена питанням класифікації сучасних засобів навчання за різними ознаками, наприклад, в роботі Шишкіної М.П. класифікація програмних засобів навчання базується на ступені використання елементів ШІ; Дробін А.А. згрупував цифрові ресурси за їх змістовим наповненням (платформи, інформаційні джерела, цифрові середовища, інструменти і сервіси, цифрові інтерактивні засоби, системи автоматизованого управління); автори монографії [4] охарактеризували цифрові інструменти реалізації електронного навчання за напрямками діяльності педагога тощо.

Натомість питання систематизації цифрових засобів навчання, що використовуються в освітньому процесі закладів професійної освіти, їх ролі у формуванні та розвитку цифрових навичок майбутніх кваліфікованих робітників, подальшої класифікації цифрових інструментів за різними критеріями, потребують подальших наукових досліджень.

**Метою статті** є узагальнення досвіду використання цифрових засобів навчання, що застосовуються у професійній підготовці кваліфікованих робітників для задоволення потреб ринку праці у фахівцях, здатних провадити цифрову трансформацію виробничих процесів різних галузей економіки країни.

У межах нашого дослідження, схарактеризуємо основні поняття, на які спиралися автори статті. Засіб навчання в професійній педагогіці – це матеріальний об'єкт, який використовується в освітньому процесі як носій навчальної інформації, а також інструмент діяльності педагога і учня, призначений для досягнення поставлених цілей навчання [5]. Традиційна класифікація містить такі групи засобів навчання: друковані матеріали, навчальне обладнання, наочні посібники і технічні засоби навчання (ТЗН).

До групи технічних засобів навчання традиційно відносили навчальні відео- та кінофільми, діафільми, радіо- та телепередачі, аудіо- та відеозаписи з відповідними технічними пристроями, ЕОМ тощо. У 1980-і з появою персональних комп'ютерів та їх використанням в освіті, вони входять до групи ТЗН. Поняття «цифрові засоби навчання» поширилося у зв'язку з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх активним впровадженням в освіту. Цифровими засобами називають об'єкти, які існують у цифровому форматі або функціонують за допомогою цифрових технологій, що забезпечують кодування різного виду інформації, яка візуалізується засобами комп'ютерної техніки [2]. Розрізняють апаратні та програмні засоби навчання. До групи апаратних цифрових засобів навчання відносять комп'ютери, ноутбуки, планшети, інтерактивні

дошки, проектори, веб-камери, цифрові вимірювальні прилади. Програмні цифрові засоби навчання охоплюють усі види програмного забезпечення, онлайн-ресурси, цифрові бібліотеки, електронні підручники, відеоматеріали, подкасти тощо.

Цифровим інструментарієм називають сукупність програмних та апаратних цифрових засобів, які використовуються для виконання конкретних завдань, вирішення проблем або досягнення певних цілей. В освіті це можуть бути он-лайн платформи для спільної роботи, набір програм для 3D-моделювання та візуалізації, інструменти для створення інтерактивного контенту тощо (табл. 1).

Таблиця 1

**Орієнтовний перелік цифрових інструментів, що використовується в закладів професійної освіти**

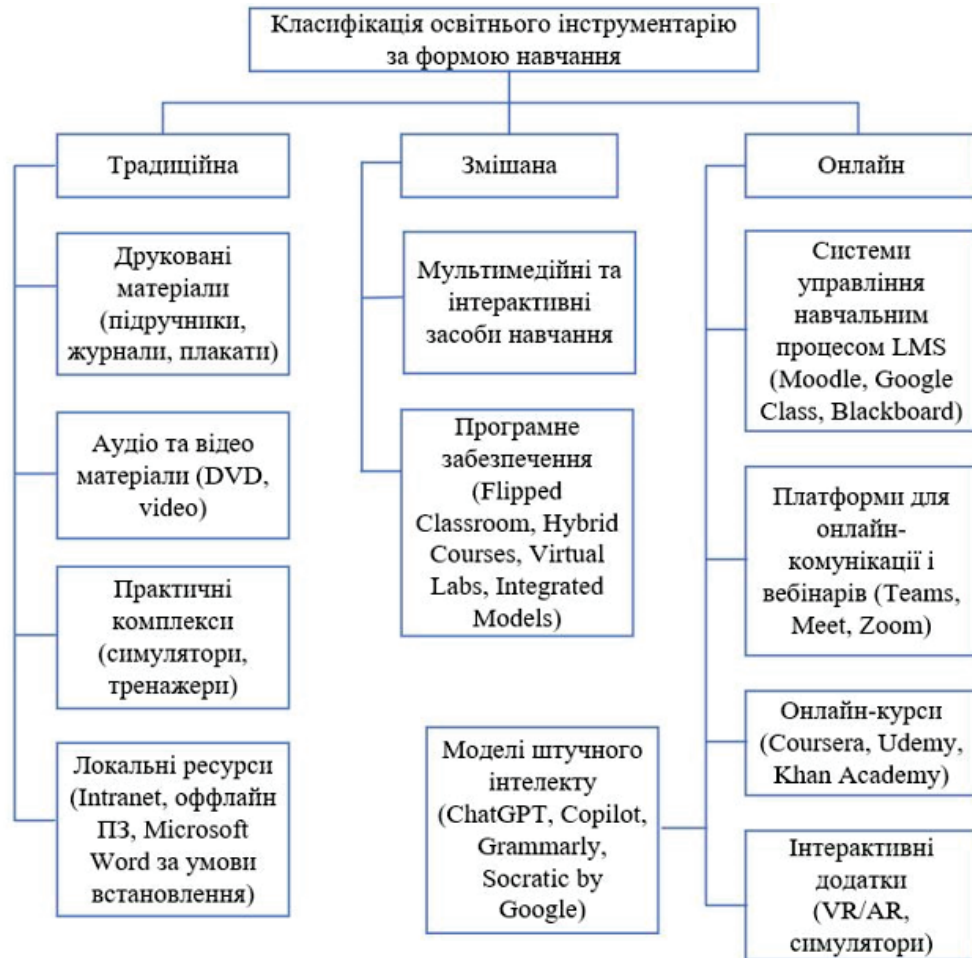
<b>Види робіт</b>	<b>Інструменти</b>
Створення візуального та відео контенту	Створення презентацій в Prezi <a href="https://prezi.com/">https://prezi.com/</a>
	Створення презентацій в Google Presentation <a href="https://docs.google.com/presentation/u/o/">https://docs.google.com/presentation/u/o/</a>
	Створення презентацій на платформі Canva <a href="https://www.canva.com/uk_ua/">https://www.canva.com/uk_ua/</a>
	Створення презентацій у сервісі PowToon <a href="https://www.powtoon.com/">https://www.powtoon.com/</a>
	Відеоскрайбінг (Video Scribing) <a href="https://www.videoscribe.co/">https://www.videoscribe.co/</a>
	Створення інтерактивних плакатів у сервісі Genially <a href="https://www.genial.ly">https://www.genial.ly</a>
	Створення інтерактивних плакатів у сервісі Glogster <a href="http://edu.glogster.com/">http://edu.glogster.com/</a>
	Створення мультимедійних плакатів у сервісі Thinglink <a href="https://www.thinglink.com/">https://www.thinglink.com/</a>
	Створення відео у програмі Power Point <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tu9X-uRYds">https://www.youtube.com/watch?v=Tu9X-uRYds</a>
	Створення відеоконтенту у відеоредакторі Movavi <a href="https://www.movavi.com/">https://www.movavi.com/</a>
	Створення відеоконтенту у відеоредакторі Movie Maker <a href="https://apps.microsoft.com/detail/9nsf023xomqs?hl=uk-UA&amp;gl=UA">https://apps.microsoft.com/detail/9nsf023xomqs?hl=uk-UA&amp;gl=UA</a>
	Додавання до відео інтерактивних елементів: опитування, коментарі, посилання на сторонні сайти у сервісі EdPuzzle <a href="https://www.edpuzzle.com">https://www.edpuzzle.com</a>
Комунікація з групою	Он-лайн конференції і чати на базі сервісу ZOOM <a href="https://www.zoom.com/en/products/">https://www.zoom.com/en/products/</a>
	Он-лайн конференції на базі платформи GoToMeeting <a href="https://www.goto.com/meeting">https://www.goto.com/meeting</a>
	Он-лайн конференції, форуми, чати, блоги на базі навчальної платформи MOODLE <a href="https://moodle.org/?lang=uk/">https://moodle.org/?lang=uk/</a>
	Робота на платформі дистанційного навчання Google Classroom <a href="https://edu.google.com/workspace-for-education/products/classroom/">https://edu.google.com/workspace-for-education/products/classroom/</a>
	Заняття онлайн і дистанційно на платформі Microsoft Teams <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lxCG9h3x4Hk">https://www.youtube.com/watch?v=lxCG9h3x4Hk</a>
	Он-лайн конференції в Skype <a href="https://www.skype.com/uk/">https://www.skype.com/uk/</a>
Управління проектами	Веб-квест на базі сервісу Google Сайти <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9RIUePflhLY">https://www.youtube.com/watch?v=9RIUePflhLY</a>
	Веб-сайт для роботи над проектами (Wiki) <a href="https://www.wikipedia.org/">https://www.wikipedia.org/</a>
	Інтеграція інтелект-карт та управління проектами (MindMeister) <a href="https://www.mindmeister.com/ru/content/meistertask">https://www.mindmeister.com/ru/content/meistertask</a>
Інструменти спільної візуалізації	Розробка інтелект-карт (MindMaps) <a href="https://mindmap.com">https://mindmap.com</a>
	Спільна робота у сервісі Genially <a href="https://www.genial.ly">https://www.genial.ly</a>
	Спільна робота на інтерактивній дошці Padlet

Види робіт	Інструменти
	<a href="https://uk.padlet.com">https://uk.padlet.com</a> Спільна робота на інтерактивній дошці Jamboard <a href="http://surl.li/aevxh">http://surl.li/aevxh</a> Спільна робота на віртуальній дошці Lino <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hK8-UmRQs-A">https://www.youtube.com/watch?v=hK8-UmRQs-A</a>
Інтерактивні вправи і завдання, опитування	Створення інтерактивних вправ (LearningApps) <a href="https://learningapps.org">https://learningapps.org</a> Інтерактивні робочі аркуші Wizer.Me <a href="https://app.wizer.me/">https://app.wizer.me/</a> Інтерактивні робочі аркуші з вправами LiveWorkSheets <a href="https://www.liveworksheets.com/">https://www.liveworksheets.com/</a> Опитування Google Формами <a href="https://workspace.google.com/intl/uk_ua/products/forms/">https://workspace.google.com/intl/uk_ua/products/forms/</a> Створення тестів, кросвордів, логічних ігор конструктором Online Test Pad <a href="https://onlinetestpad.com/ua">https://onlinetestpad.com/ua</a> Інтерактивні заняття та опитування на сервісі Kahoot <a href="https://kahoot.it/">https://kahoot.it/</a>
Збереження та обмін інформацією (хмарні сховища)	Робота на диску Google (Google Drive) <a href="https://www.google.com.ua/intl/uk/drive/download/">https://www.google.com.ua/intl/uk/drive/download/</a> Файлообмінник та синхронізатор файлів (Dropbox) <a href="https://dropbox.com">https://dropbox.com</a>
Використання штучного інтелекту	Генерація текстів, створення навчальних матеріалів, відповіді на запитання, допомога у підготовці завдань ChatGPT <a href="https://chat.openai.com">https://chat.openai.com</a> Допомога у створенні контенту для уроків, підказки ідей, аналіз даних, автоматизація рутинних завдань Microsoft Copilot <a href="https://copilot.microsoft.com/">https://copilot.microsoft.com/</a> Планування уроків, створення інтерактивних завдань, генерація ідей для проєктів MagicSchool <a href="https://www.magicschool.ai/">https://www.magicschool.ai/</a> Автоматизоване оцінювання завдань, тестів тощо Gradescope AI <a href="https://www.gradescop.com/">https://www.gradescop.com/</a> Створення візуальних матеріалів, презентацій, інфографіки, генерування дизайн-проєктів Canva AI (Magic Studio) <a href="https://www.canva.com/magic/">https://www.canva.com/magic/</a> Інтерактивний репетитор, пояснення складних тем, розв'язання завдань Khanmigo <a href="https://www.khanmigo.ai/">https://www.khanmigo.ai/</a> Створення інтерактивних відеоуроків із вбудованими питаннями та аналітикою прогресу студентів. Edpuzzle AI <a href="https://edpuzzle.com/">https://edpuzzle.com/</a>

При такому різноманітті цифрових інструментів виникає закономірне питання: які з них є найкращими та частіше використовуються в освітньому процесі? За результатами XVIII щорічного європейського опитування щодо популярних інструментів для навчання, у 2024 році визнаний штучний інтелект [10]. Після платформи YouTube, чат ChatGPT посів друге місце, чат-бот AI Microsoft Copilot піднявся на 20-е, і у списку з'явилося три нових чат-бота AI, а саме, Perplexity (47-е місце), Claud (50-е місце) і Google Gemini (53-е місце). Еволюція ШІ триває кожний день, кількість його версій зросла до понад 100 [9].

З метою ефективного застосування освітнього інструментарію в процесі навчання здобувачів професійної освіти проведена систематизація та категоризація різноманітних освітніх інструментів за формою навчання. Як видно на рис. 1, цифрові засоби навчання згруповані за формою навчання (традиційна, онлайн та змішана). Перша група цифрових засобів, що віднесена до традиційної форми навчання, представлена переважно друкованими матеріалами, практичними комплексами (симулятори, тренажери) та аудіо- і відеоматеріалами; друга група засобів, що використовується в онлайн навчанні, містить системи управління навчальним процесом LMS, платформи для онлайн комунікації і проведення вебінарів, онлайн курси, інтерактивні додатки (VR/AR, симулятори) та різноманітні моделі штучного інтелекту, що стрімко набувають популярності серед учасників

освітнього процесу; змішана форма навчання використовує мультимедійні та інтерактивні засоби навчання, різноманітне програмне забезпечення тощо.

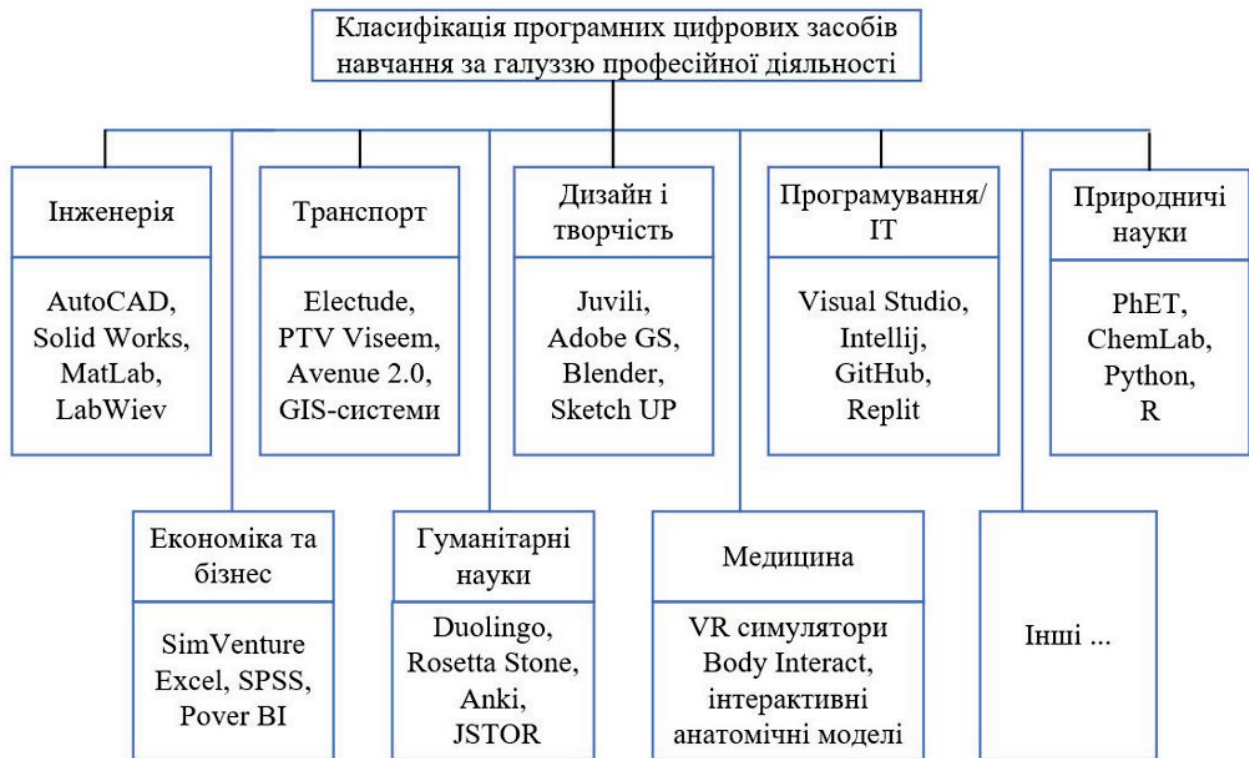


**Рис. 1. Класифікація освітнього інструментарію за формою навчання**

За даними Інституту модернізації змісту освіти заклади професійної освіти активно використовують ІКТ, цифрові засоби, у т.ч. спеціалізоване програмне забезпечення для навчання робітничим професіям за різними галузями професійної діяльності, для моделювання виробничих процесів тощо [6]. Наприклад, сьогодні більшість майбутніх фахівців швейної галузі працюватимуть на підприємствах, оснащених САПР, а значна частина – на робочих місцях, обладнаних комп’ютерною технікою. Уміння використовувати спеціалізоване програмне забезпечення для створення моделей одягу увійшло обов’язковою вимогою до кваліфікаційних характеристик та освітніх стандартів підготовки фахівців швейної галузі. Відтак, під час навчання конструкторів, модельєрів одягу, закрійників заклади освіти передбачають вивчення програмного комплексу САПР Julivi, що дозволяє за рахунок окремих програмних модулів проектувати, моделювати конструкції швейних виробів, виконувати віртуальні примірки на 3D-манекені, здійснювати підготовку технологічної документації для виготовлення швейних виробів тощо [1].

Навчання майбутніх фахівців з ремонту автомобілів в закладах освіти передбачає знайомство з програмним комплексом САПР Solid Works, за допомогою якого здійснюється 3D-проекування виробів або окремих деталей будь-якого ступеня складності. Підготовка кухарів, кондитерів сьогодні базується на платформах, які вирізняються практичною спрямованістю навчання, пропонують онлайн-відеокурси та інтерактивні уроки з кухарської справи, серед них «Професійна освіта онлайн» в межах реформи харчування від «Знаймо», а також спеціалізованих програмах типу «СУПіК 2: система управління продуктами і кухнею» та ін.

Вважаємо доцільним розмежування програмних цифрових засобів навчання здійснювати за критерієм «галузь професійної діяльності» майбутніх фахівців, та представити у вигляді відповідної класифікації (рис. 2).



**Рис. 2. Класифікація програмних цифрових засобів навчання за галуззю професійної діяльності**

Класифікація програмних цифрових засобів навчання в системі професійної освіти необхідна для систематизації та групування наявних інструментів, що полегшує їх вибір та застосування відповідно до цілей та завдань навчання. Крім цього, упорядкування елементів цифрового інструментарію сприяє формуванню єдиного понятійного апарату в освітній галузі, що забезпечує ефективну комунікацію між педагогами та іншими учасниками освітнього процесу.

Отже, представлені класифікації цифрового інструментарію для системи професійної освіти сприяють упорядкуванню цифрових засобів навчання шляхом встановлення чітких критеріїв їх належності до певних типологічних груп і, водночас, інтеграції різних типів цифрових засобів навчання в єдину освітню систему, що забезпечує ефективність формування професійних компетентностей майбутніх робітників.

### Література

1. Андреева О. М., Красильникова Г.В. Досвід використання програмного комплексу САПР JULIVI у підготовці фахівців швейної галузі. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: погляд у майбутнє* : матер. Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (Умань, 28 жовт. 2022 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [редкол.: С. І. Ткачук (голов. ред.), Т. Н. Азізов, А. І. Терещук [та ін.] ; за заг. ред С. І. Ткачука. Умань, 2022. С. 6-9.
2. Бабійчук І., Косовець О., Соя О. Огляд дефініції понять «цифрові технології» та «інформаційне освітнє середовище». *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. Випуск 1/2022 (1320). С. 14-18. URL: [https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2022\\_1\\_1.pdf](https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2022_1_1.pdf) (дата звернення: 04.06.2025).
3. Бокшиц О.М., Каменська І.С. Професійна освіта в епоху цифрових технологій: нові можливості. *Вісник науки та освіти / Серія «Педагогіка»*. 2025. Т. 2(32). С. 838–853. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-838-853](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-838-853) (дата звернення: 04.06.2025).
4. Гулай О., Кабак В., Герасимчук Г. Засоби та технології цифрового навчання: теоретичний та практичний аспекти : Монографія. Луцьк: ЛНТУ, 2023. 160 с.
5. Дидактичні основи професійної освіти: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів інж.-пед. спец-тей / О. Е. Коваленко, та ін. Харків: ВПП «Контраст», 2008. 144 с.
6. Інститут модернізації змісту освіти. Професійна освіта. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/profesiyno-tehnichna-osvita-2/profesiyna-osvita/> (дата звернення: 04.06.2025).
7. Роль цифрових технологій навчання в епоху цивілізаційних змін / Гуревич Р.С. та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Т. 62. С. 28–38. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38> (дата звернення: 04.06.2025).
8. Романишин Ю. Розвиток освіти в контексті Індустрії 5.0. *Наукові праці міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. Вип.3 (62). С.24-28.
9. TOP 100 AI tools URL <https://topai.tools/top-100-ai-tools> (дата звернення 18.04.2025).
10. TOP 100 Tools for Learning 2024 URL <https://toptools4learning.com/> (дата звернення 18.04.2025).

11. Цифрові технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у воєнній та повоєнній час: навчально-методичний посібник. / Пригодій М.А. та ін. Київ : Інститут професійної освіти НАПН України, 2023. 327 с.
12. EU4Digital. Automation in challenging times: APPAU is shaping Ukraine's Industry 4.0. URL: <https://eufordigital.eu/automation-in-challenging-times-appau-is-shaping-ukraines-industry-4-0/>
13. Eurydice. 14.3 National reforms in vocational education and training. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/national-reforms-vocational-education-and-training>
14. IT-enterprise. Industry 4.0. URL: <https://www.it.ua/knowledge-base/technology-innovation/industry-4>
15. Shlenova, M., Yuryeva, K., Heletka, M., Kravchenko, Y., & Kravchenko, V. (2024). Distance learning in Ukrainian higher education as an aspect of the industrial revolution 4.0. *Multidisciplinary Reviews*, 8(4), 2025102. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025102>
16. The impact of Industry 4.0 on the digital transformation of manufacturing enterprises in Ukraine / H.Kryshal та ін. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2023. Т. 2. С. 149–153. URL: <https://nvngu.in.ua/index.php/en/publishing-house/contact/1893-engcat/archive/2023/content-2-2023/6548-149>
17. Workseed. LMS for real challenges in modern working life. URL: <https://www.workseed.fi/web/en/>

## References

1. Andreieva O. M., Krasylnykova H.V. (2022). Dosvid vykorystannia prohramnoho kompleksu SAPR JULIVI u pidhotovtsi fakhivtsiv shveinoi haluzi [Experience of using the JULIVI CAD software package in the training of garment industry specialists]. Aktualni problemy profesiinoi ta tekhnolohichnoi osvity: pohliad u maibutnie : mater. Vseukr. stud. nauk.-prakt. konf. Uman. pp.6-9. [in Ukrainian].
2. Babiichuk I., Kosovets O., Soia O. (2022). Ohliad definitsii poniat «tsyfrovi tekhnolohii» ta «informatsiine osvitnie seredovyshe» [Review of definitions of the concepts of 'digital technologies' and 'information educational environment']. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*. Vol.1/2022 (1320). pp. 14-18. URL: [https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2022\\_1\\_1.pdf](https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2022_1_1.pdf). [in Ukrainian].
3. Bokshyts O.M., Kamenska I.S. (2025). Profesiina osvita v epokhu tsyfrovoykh tekhnolohii: novi mozhlyvosti [Vocational education in the digital age: new opportunities]. *Visnyk nauky ta osvity / Seriiia «Pedahohika»..*. Vol. 2(32). pp. 838–853. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2\(32\)-838-853](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-838-853). [in Ukrainian].
4. Hulai O., Kabak V., Herasymchuk H. (2023). Zasoby ta tekhnolohii tsyfrovoho navchannia: teoretychnyi ta praktychnyi aspekty [Digital learning tools and technologies: theoretical and practical aspects]: Monohrafiia. Lutsk: LNTU, 160 p. [in Ukrainian].
5. Kovalenko O. E. (2008). Dydaktychni osnovy profesiinoi osvity [Didactic foundations of vocational education]: navch. posib. dlia stud. vyshchyykh navch. zakladiv inzh. Kharkiv: VPP «Kontrast», 144 p. [in Ukrainian].
6. Instytut modernizatsii zmistu osvity. Profesiina osvita [Institute for modernisation of the freedom of speech. Professional enlightenment]. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/profesiyno-tehnichna-osvita-2/profesiyna-osvita/>. [in Ukrainian].
7. Hurevych R.S. (2021). Rol tsyfrovoykh tekhnolohii navchannia v epokhu tsyvilizatsiinykh zmin [The role of digital learning technologies in the era of civilizational change]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vol. 62. pp. 28–38. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-28-38>. [in Ukrainian].
8. Romanushyn Yu. (2024). Rozvytok osvity v konteksti Industrii 5.0. [Development of education in the context of Industry 5.0.]. *Naukovi pratsi mizhrehionalnoi akademii upravliannia personalom. Pedahohichni nauky*. Vol.3 (62), pp.24-28. [in Ukrainian].
9. TOP 100 AI tools URL <https://topai.tools/top-100-ai-tools>.
10. TOP 100 Tools for Learning 2024 URL <https://toptools4learning.com/>.
11. Pryhodii M.A. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii profesiinoi pidhotovky maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv u voiennoi ta povoiennii chas [Digital technologies of professional training of future skilled workers in wartime and post-war periods]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : Instytut profesiinoi osvity NAPN Ukrainy., 327 p. [in Ukrainian].
12. EU4Digital. Automation in challenging times: APPAU is shaping Ukraine's Industry 4.0. URL: <https://eufordigital.eu/automation-in-challenging-times-appau-is-shaping-ukraines-industry-4-0/>.
13. Eurydice. 14.3National reforms in vocational education and training. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/national-reforms-vocational-education-and-training>
14. IT-enterprise. Industry 4.0. URL: <https://www.it.ua/knowledge-base/technology-innovation/industry-4>
15. Shlenova, M., Yuryeva, K., Heletka, M., Kravchenko, Y., & Kravchenko, V. (2024). Distance learning in Ukrainian higher education as an aspect of the industrial revolution 4.0. *Multidisciplinary Reviews*, 8(4), 2025102. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025102>
16. The impact of Industry 4.0 on the digital transformation of manufacturing enterprises in Ukraine / H.Kryshal та ін. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2023. Т. 2. С. 149–153. URL: <https://nvngu.in.ua/index.php/en/publishing-house/contact/1893-engcat/archive/2023/content-2-2023/6548-149>
17. Workseed. LMS for real challenges in modern working life. URL: <https://www.workseed.fi/web/en/>

УДК 811.161.2'373:35

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-15-20>

**ВОЛОДИМИР РУБЛЬОВ**

<https://orcid.org/0000-0001-6300-244X>  
rublik1969@gmail.com

к.т.н, доцент

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба  
вул. Сумська 77, м. Харків

**НАТАЛІЯ ОТРЕШКО**

<https://orcid.org/0000-0003-0677-3090>  
otreshkonatali@gmail.com

викладач

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба  
вул. Сумська 77, м. Харків

**РАЇСА РУБЛЬОВА**

<https://orcid.org/0009-0008-3962-8096>  
rrublyva@gmail.com

старший викладач,

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба  
вул. Сумська 77, м. Харків

**ГАННА КУЛІКОВА**

<https://orcid.org/0009-0009-8062-828X>  
annakulikova490@gmail.com

викладач,

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба  
вул. Сумська 77, м. Харків

## МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИВЧЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

*У статті розглянуто концепція персоналізації навчання військової термінології на основі глибокого аналізу різноманітних даних про кожного курсанта, охоплюючи початковий рівень володіння мовою, швидкість засвоєння матеріалу, індивідуальні навчальні стилі, обрану військовою спеціальністю, попередні знання та досвід, а також виявлені сильні та слабкі сторони у володінні термінологією.*

*У статті також досліджено можливості автоматизації оцінювання знань військової термінології та надання миттєвого зворотного зв'язку за допомогою ІІІ-систем. Розглянуто застосування ІІІ для автоматичної перевірки тестів, диктантів та вправ, а також для розробки віртуальних помічників та чат-ботів, здатних відповідати на питання курсантів та надавати додаткові пояснення.*

*Висвітлено перспективи впровадження запропонованої методології в ХНУПС та потенційні виклики, пов'язані зі специфікою військової термінології, забезпеченням точності та надійності інформації, інтеграцією з існуючою інфраструктурою, підготовкою викладацького складу та питаннями безпеки й конфіденційності. Зауважено, що успішне впровадження ІІІ у вивчення військової термінології вимагає комплексного підходу та тісної співпраці розробників технологій з викладачами та керівництвом університету. Запропонована інноваційна методологія має значний потенціал для якісного покращення підготовки висококваліфікованих військових фахівців Повітряних Сил Збройних Сил України.*

**Ключові слова:** військова термінологія, українська мова, штучний інтелект, методологія навчання, персоналізація, інтерактивні тренажери, автоматизована перевірка, зворотний зв'язок, мовні моделі, чат-боти, системи розпізнавання мови, військова освіта.

**VOLODYMYR RUBLEV**

<https://orcid.org/0000-0001-6300-244X>  
rublik1969@gmail.com

D. in Engineering, Associate Professor

Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub  
77 Sumaska St., Kharkiv, Ukraine

**NATALIYA OTRIESHKO**

<https://orcid.org/0000-0003-0677-3090>  
otreshkonatali@gmail.com

Lecturer,

Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub  
77 Sumaska St., Kharkiv, Ukraine

**RAISA RUBLEVA**

<https://orcid.org/0009-0008-3962-8096>  
rrublyva@gmail.com

Senior Lecturer,

Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub  
77 Sumaska St., Kharkiv, Ukraine

**HANNA KULIKOVA**

<https://orcid.org/0009-0009-8062-828X>  
annakulikova490@gmail.com

Lecturer,

Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub  
77 Sumaska St., Kharkiv, Ukraine

## POSSIBILITIES OF INTRODUCING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE STUDY OF MILITARY TERMINOLOGY

*In the context of modern geopolitical realities and the rapid development of military science, a good command of professional military terminology in Ukrainian is of great importance for future officers of the Air Force of the Armed Forces of Ukraine who are studying at the Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub.*

*The article is devoted to the study of the potential and development of an innovative methodology for learning specific military terminology of the Ukrainian language for cadets and students of the KhNAFU with the wide use of artificial intelligence tools. The article analyses the possibilities of AI for radical personalisation of the educational process, creation of interactive training simulators and simulations, automation of knowledge control procedures and provision of instant and detailed feedback in the context of military training.*

*The article discusses in detail the concept of personalisation of military terminology training based on an in-depth analysis of various data about each cadet, including the initial level of language proficiency, speed of learning, individual learning styles, chosen military speciality, previous knowledge and experience, as well as identified strengths and weaknesses in terminology.*

*The article also explores the possibilities of automating the assessment of knowledge of military terminology and providing instant feedback using AI systems. The article considers the use of AI to automatically check tests, dictations, and exercises, as well as to develop virtual assistants and chatbots capable of answering cadets' questions and providing additional explanations.*

*The prospects for implementing the proposed methodology in KhNAFU and potential challenges related to the specifics of military terminology, ensuring the accuracy and reliability of information, integration with existing infrastructure, training of teaching staff, and security and privacy issues are discussed. It is emphasised that the successful implementation of AI in the study of military terminology requires an integrated approach and close cooperation of technology developers with teachers and university management. The proposed innovative methodology has significant potential for qualitative improvement of training of highly qualified military specialists of the Air Force of Ukraine.*

**Key words:** *military terminology, Ukrainian language, artificial intelligence, teaching methodology, personalisation, interactive simulators, automated testing, feedback, language models, chatbots, speech recognition systems, military education.*

В умовах сучасних геополітичних реалій та розвитку військової науки, якісне володіння фаховою військовою термінологією українською мовою є особливо важливим для майбутніх офіцерів Повітряних Сил Збройних Сил України, які навчаються у Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (ХНУПС). Традиційні методи вивчення військової термінології часто є статичними та не завжди враховують індивідуальні потреби курсантів. У цьому контексті впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) відкриває нові можливості для оптимізації освітнього процесу, підвищення його ефективності та забезпечення глибокого засвоєння специфічної лексики.

Застосування штучного інтелекту (ШІ) в освітній сфері є активно досліджуваним напрямком. Багато наукових праць присвячено вивченню потенціалу ШІ для персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань, надання зворотного зв'язку та створення інтерактивного освітнього середовища. Аналіз існуючих досліджень підтверджує актуальність запропонованої в статті методології вивчення військової термінології українською мовою за допомогою ШІ.

Ідея персоналізації навчання на основі ШІ широко обговорюється в науковій літературі. Роботи Хвана досліджують застосування адаптивних навчальних систем на основі ШІ, які враховують індивідуальні потреби та рівень знань учнів, пропонуючи їм відповідний контент та завдання [5, с. 688]. Бейкера обґрунтовують концепцію навчання, керованого даними, де ШІ відіграє ключову роль в аналізі навчальної діяльності студентів для оптимізації їхнього навчального шляху [6, с. 1]. У контексті вивчення мов дослідження Ван Лена демонструють ефективність інтелектуальних тьюторських систем, які надають персоналізовану підтримку та зворотний зв'язок [10, с. 197]. Запропонована в статті методологія персоналізації навчання військової термінології на основі аналізу рівня володіння мовою, швидкості засвоєння матеріалу та обраної спеціальності узгоджується з цими загальними тенденціями впровадження ШІ в освіті.

Використання ШІ для створення інтерактивних освітніх середовищ також є предметом багатьох досліджень. Деде підкреслює потенціал імерсивних віртуальних середовищ для покращення навчального досвіду та розвитку практичних навичок [2, с. 66]. Роботи Грассера демонструють ефективність використання діалогових агентів на основі ШІ для створення інтерактивних навчальних ситуацій та практики мовленнєвих навичок [4, с. 829]. У військовій освіті, застосування симуляцій та тренажерів є традиційним методом навчання, а інтеграція ШІ може значно підвищити їхню ефективність, забезпечуючи адаптивність та інтелектуальний зворотний зв'язок, як це запропоновано в статті. Дослідження Сотіларе розглядають можливості ШІ для створення більш ефективних та персоналізованих військових тренажерів [9, с. 75].

Автоматизація оцінювання та надання миттєвого зворотного зв'язку є однією з ключових переваг використання ШІ в освіті. Дослідження Вільямсона аналізують застосування ШІ для автоматичної оцінки письмових робіт та надання детального зворотного зв'язку [12, с. 211]. Лукина обговорюють роль ШІ в забезпеченні адаптивного оцінювання, яке враховує індивідуальний прогрес учнів [7]. Запропонована в статті ідея автоматизованої перевірки знань військової термінології та надання миттєвого зворотного зв'язку узгоджується з цими дослідженнями та може значно оптимізувати процес навчання в ХНУПС.

Чат-боти та віртуальні помічники на основі ШІ все частіше використовують в освітніх цілях. У роботах Ван Лена досліджено застосування чат-ботів для підтримки студентів у навчанні, надання відповідей на їхні запитання та забезпечення додаткової інформації [10, с. 197]. Фрюєра аналізують ефективність чат-ботів у вивченні мов, відзначаючи їхню здатність забезпечувати інтерактивну практику та миттєвий зворотний зв'язок [3, с. 276]. Запропонована в статті розробка спеціалізованих

чат-ботів для допомоги курсантам у вивченні військової термінології є перспективним напрямком, що підтримується цими дослідженнями.

Застосування ШІ для аналізу великих обсягів навчальних текстів та виявлення ключової інформації також розглядається в науковій літературі. Дослідження Ромео демонструють можливість машинного навчання для виявлення важливих концепцій та зв'язків у навчальних матеріалах [8, с. 12]. Бакер обговорює використання методів інтелектуального аналізу даних для покращення розуміння навчального контенту [1, с. 242]. Запропонована в статті ідея використання ШІ для аналізу військових текстів та виявлення ключової термінології може допомогти викладачам у створенні більш ефективних навчальних матеріалів. Аналіз наведених праць учених підтверджує світову тенденцію активного дослідження та впровадження ШІ в освітній процес. Запропонована в статті методологія вивчення військової термінології українською мовою за допомогою ШІ базується на вже існуючих успішних практиках застосування ШІ для персоналізації навчання, створення інтерактивних навчальних середовищ, автоматизації оцінювання та надання підтримки учням. Це підкреслює актуальність та потенційну ефективність запропонованого підходу для Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

**Метою статті є** обґрунтування інноваційної методології вивчення специфічної військової термінології української мови для курсантів та слухачів Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (ХНУПС) шляхом інтеграції інструментів штучного інтелекту (ШІ).

Потенціал штучного інтелекту у вивченні військової термінології в ХНУПС є вагомим для покращення процесу вивчення військової термінології в умовах військового навчального закладу.

*Персоналізація навчальних програм.* В умовах військового навчального закладу, такого як ХНУПС, де курсанти навчаються за різними спеціальностями (наприклад, льотна справа, інженерно-авіаційне забезпечення, радіотехнічні системи, протиповітряна оборона та інші), уніфікований підхід до вивчення військової термінології може бути недостатньо ефективним. Кожна військова спеціальність має свій унікальний набір термінів, аббревіатур та професійного сленгу, які є критично важливими для успішної майбутньої служби.

Алгоритми штучного інтелекту здатні глибоко аналізувати різноманітні дані про кожного курсанта, охоплюючи:

- *початковий рівень володіння українською мовою:* оцінка з граматики, лексики, розуміння на слух та письмових навичок на момент початку навчання;
- *швидкість засвоєння навчального матеріалу:* відстеження прогресу курсанта у вивченні нових термінів та понять протягом курсу;
- *індивідуальні навчальні стилі та вподобання:* визначення найбільш ефективних для конкретного курсанта методів навчання (наприклад, візуальні матеріали, аудіолекції, інтерактивні вправи, практичні завдання);
- *обрана військова спеціальність:* фокусування на термінології, яка є найбільш релевантною для майбутньої професійної діяльності курсанта в авіації, радіотехніці чи протиповітряній обороні;
- *попередні знання та досвід (за наявності):* урахування будь-якого попереднього досвіду, пов'язаного з військовою справою або технічними дисциплінами, що може впливати на засвоєння термінології;
- *виявлені слабкі та сильні сторони:* ідентифікація конкретних аспектів військової термінології (наприклад, розуміння аббревіатур, використання числових позначень, опис технічних характеристик), які потребують особливої уваги або, навпаки, засвоюються курсантом легше.

На основі цього комплексного аналізу, ШІ може автоматично адаптувати навчальні матеріали, тести та вправи для кожного курсанта індивідуально. Це може включати:

- *вибір найбільш релевантних термінів та понять:* курсантам авіаційного профілю буде приділено більше уваги авіаційній термінології, тоді, як для фахівців ППО акцент буде зроблено на термінах, пов'язаних з протиповітряною обороною;
- *зміна рівня складності завдань:* тести та вправи будуть адаптовані до поточного рівня знань курсанта, поступово ускладнюючись у міру прогресу;
- *використання різних форматів навчальних матеріалів:* курсантам з різними навчальними стилями будуть запропоновані найбільш ефективні для них формати (наприклад, інтерактивні схеми для візуалізації, аудіозаписи для тих, хто краще сприймає на слух);
- *надання індивідуальних рекомендацій та додаткових ресурсів:* ШІ може пропонувати курсантам додаткові матеріали для поглибленого вивчення складних тем або вправи для закріплення слабких місць;
- *персоналізований темп навчання:* курсанти зможуть навчатися у власному темпі, не відчуваючи тиску через загальний для всіх графік.

Такий персоналізований підхід дозволить зробити процес вивчення військової термінології більш ефективним, мотивованим та орієнтованим на майбутні професійні потреби кожного випускника ХНУПС.

Однією з найбільш перспективних можливостей використання штучного інтелекту у вивченні військової термінології в ХНУПС є розробка інтерактивних тренажерів та симуляцій. Традиційні методи навчання часто обмежуються пасивним засвоєнням інформації через лекції та підручники, що може бути недостатнім для формування практичних навичок використання фахової мови в динамічних військових умовах.

ШІ дозволяє створювати складні та реалістичні віртуальні середовища, у яких курсанти можуть активно застосовувати військову термінологію в контексті імітованих ситуацій. Ці тренажери можуть охоплювати широкий спектр сценаріїв, що є типовими для діяльності офіцерів Повітряних Сил:

- *симуляції радіообміну*: курсанти можуть практикувати ведення радіопереговорів з використанням стандартних протоколів та військової термінології, відпрацьовуючи чіткість, лаконічність та правильність передачі інформації в умовах, наближених до реальних бойових дій або навчань. ШІ може виступати в ролі віртуальних співрозмовників, реагуючи на дії курсанта та оцінюючи правильність використаної термінології;

- *віддання наказів та розпоряджень*: тренажери можуть моделювати ситуації, де курсантам необхідно віддавати чіткі та однозначні накази підлеглим, використовуючи встановлену військову термінологію та структуру. ШІ може аналізувати зміст та форму відданих наказів, указуючи на помилки у формулюваннях або неправильне використання термінів;

- *опис технічних характеристик озброєння та обладнання*: курсанти можуть практикуватися в описі різних видів авіаційної техніки, радіолокаційних станцій, зенітно-ракетних комплексів та іншого військового обладнання, використовуючи відповідну технічну термінологію. ШІ може оцінювати точність та повноту наданих описів;

- *моделювання тактичних ситуацій*: інтерактивні симуляції можуть відтворювати різні тактичні сценарії, де курсантам необхідно приймати рішення та координувати дії, використовуючи військову термінологію для опису обстановки, постановки завдань та звітування про виконання;

- *проведення брифінгів та доповідей*: тренажери можуть імітувати ситуації, де курсантам необхідно готувати та проводити брифінги або виступати з доповідями перед керівництвом, використовуючи офіційну військову мову та термінологію. ШІ може аналізувати структуру виступу, правильність використання термінів та стилістику мовлення;

- *виконання процедур за штатними розписами*: курсанти можуть відпрацьовувати виконання певних процедур, передбачених військовими статутами та інструкціями, використовуючи відповідну термінологію для опису дій та звітування про їх виконання.

Перевагами використання таких інтерактивних тренажерів та симуляцій є:

- *активне залучення курсантів*: замість пасивного слухання лекцій, курсанти активно взаємодіють з віртуальним середовищем, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу;

- *практичне застосування знань*: курсанти мають можливість застосовувати вивчену термінологію в контексті реальних військових ситуацій, що сприяє формуванню практичних навичок;

- *безпечне освітнє середовище*: курсанти можуть помилятися та вчитися на своїх помилках без реальних наслідків, що знижує рівень стресу та сприяє експериментуванню;

- *можливість відпрацювання складних сценаріїв*: ШІ дозволяє моделювати складні та небезпечні ситуації, які важко або неможливо відтворити в реальних умовах;

- *індивідуальний темп навчання та повторення*: курсанти можуть проходити симуляції кілька разів, відпрацьовуючи проблемні моменти у власному темпі;

- *об'єктивна оцінка навичок*: ШІ може автоматично оцінювати дії курсантів, надаючи об'єктивний зворотний зв'язок щодо правильності використання термінології та виконання процедур.

Таким чином, створення інтерактивних тренажерів та симуляцій на основі ШІ є потужним інструментом для підвищення ефективності вивчення військової термінології в ХНУПС, забезпечуючи курсантам необхідні практичні навички для успішної майбутньої служби.

Системи на основі ШІ можуть автоматично перевіряти знання термінології через тести, диктанти, вправи на відповідність тощо, надаючи миттєвий зворотний зв'язок щодо правильності відповідей та пояснюючи помилки.

Спеціалізовані чат-боти можуть відповідати на питання курсантів щодо значення термінів, їхнього вживання в різних контекстах, граматичних особливостей військової мови, а також надавати додаткові пояснення та приклади.

ШІ може допомогти викладачам аналізувати великі обсяги навчальних текстів, виявляти ключові терміни та створювати на їхній основі інтерактивні словники, глосарії та навчальні картки.

ШІ може бути використаний для створення інструментів, що допомагають курсантам перекладати та розуміти іноземну військову термінологію крізь призму української, сприяючи інтеграції з силами НАТО та інших країн-партнерів.

Конкретні підходи та інструменти ШІ для впровадження в ХНУПС передбачають, насамперед, розробку спеціалізованих мовних моделей. Це включає навчання великих мовних моделей на значному корпусі військових текстів українською мовою, що дозволить створити інструменти, здатні розуміти та генерувати тексти, характерні для військового стилю, надавати відповіді на питання військової тематики та допомагати у процесі складання службових документів.

Поряд з цим, важливим напрямком є створення інтерактивних навчальних модулів. Застосування ШІ в розробці інтерактивних онлайн-курсів відкриває можливості для включення віртуальних симуляцій, тестів з автоматичною перевіркою результатів, глосаріїв з інтерактивними поясненнями та різноманітних вправ, спрямованих на практичне вживання військової термінології в контексті.

Для вдосконалення комунікативних навичок курсантів, зокрема усного мовлення та сприйняття військової термінології на слух, пропонують упровадження систем розпізнавання та синтезу мови. Системи розпізнавання мови можуть використовувати для оцінювання вимови курсантів, а системи синтезу мови – для озвучування навчальних матеріалів та наведення прикладів радіообміну.

Ефективним кроком також є інтеграція ШІ в існуючі системи управління навчанням (LMS), що вже використовують у ХНУПС. Додавання функціоналу на основі ШІ до цих платформ дозволить реалізувати персоналізацію освітнього процесу, автоматизувати перевірку виконаних завдань та забезпечити курсантів своєчасним зворотним зв'язком.

Нарешті, перспективним напрямком є розробка мобільних додатків з використанням ШІ. Створення спеціалізованих мобільних застосунків надасть курсантам можливість вивчати військову термінологію у будь-який зручний час та в будь-якому місці, використовуючи інтерактивні вправи, тести та чат-ботів для підтримки навчання.

Упровадження штучного інтелекту під час вивчення військової термінології в Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба відкриває значні перспективи для якісного покращення підготовки майбутніх офіцерів. Проте на цьому шляху існують певні виклики, які потребують уважного розгляду та ефективного вирішення.

Першочергово необхідно враховувати специфічність військової термінології. Військова мова характеризується власною унікальною структурою, широким використанням аббревіатур, спеціальних кодів та професійного жаргону. Це вимагає ретельного та цілеспрямованого навчання мовних моделей штучного інтелекту для забезпечення адекватного розуміння та опрацювання такої складної лексики.

Іншим важливим аспектом є забезпечення точності та надійності інформації. У військовій сфері будь-які неточності в термінології можуть мати критичні наслідки. Тому надзвичайно важливо гарантувати високу якість даних, які використовуються для навчання ШІ-систем, щоб уникнути поширення помилкової або невірної інформації.

Крім того, важливим є питання інтеграції з існуючою освітньою інфраструктурою. Упровадження нових технологій має відбуватися планомірно та бути органічно вбудованим у вже існуючі освітні процеси та системи, щоб забезпечити їхню ефективну взаємодію та уникнути зайвих ускладнень.

Не менш важливим є підготовка викладацького складу. Викладачі, які працюють з новими ШІ-інструментами, мають бути належним чином підготовлені до їхнього використання, розуміти їхній потенціал та усвідомлювати існуючі обмеження, щоб максимально ефективно застосовувати ці технології в освітньому процесі.

Нарешті, особливої уваги потребують питання безпеки та конфіденційності. При розробці та використанні ШІ-інструментів у військовому навчальному закладі потрібно вжити всіх необхідних заходів для захисту інформації та запобігання несанкціонованому доступу, урахувавши специфіку військової сфери.

**Висновок.** Застосування штучного інтелекту у вивченні військової термінології української мови в Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба є перспективним напрямком, що може значно підвищити ефективність підготовки висококваліфікованих військових фахівців. Персоналізація навчання, інтерактивні тренажери, автоматизована перевірка знань та миттєвий зворотний зв'язок, забезпечення ШІ-інструментами сприятимуть глибокому засвоєнню специфічної лексики та покращенню комунікативних навичок курсантів у професійній діяльності. Успішне впровадження цієї методології вимагає комплексного підходу, урахування специфіки військової освіти та тісної співпраці розробників ШІ-технологій з викладачами та керівництвом ХНУПС.

Запропонована методологія може бути адаптована та використана в інших військових та цивільних навчальних закладах України для підвищення ефективності вивчення як військової, так і іншої специфічної термінології.

Результати дослідження можуть стимулювати розробку конкретних програмних продуктів та платформ для вивчення військової термінології на основі ШІ.

## Література

1. Baker, R. S. (2010). Data mining for education. *International Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01208-X>
2. Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5912), 66–69. <https://doi.org/10.1126/science.1167311>
3. Fryer, L. K., Ainley, M., & Thompson, A. J. (2019). Chatbots and language learning: A systematic review. *Computers & Education*, 129, 276–286. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.021>
4. Graesser, A. C., Hu, X., Lu, S., Li, H., & Forsyth, N. R. (2018). Learning by teaching with conversational agents. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(4), 829–861. <https://doi.org/10.1007/s40593-018-0177-2>
5. Hwang, G. J., Xie, H. C., Zeng, Q., & Abelson, R. (2020). Roles of artificial intelligence in language learning. *Interactive Learning Environments*, 28(6), 688–701. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636070>
6. Baker, R. S., & Siemens, G. (n.d.). Learning analytics and educational data mining: Goals, achievements, controversies, and future directions. *Learning Analytics and Knowledge*. <https://learninganalytics.upenn.edu/ryanbaker/Chapter12BakerSiemensv.pdf>
7. Luckin, R. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Google. <https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/ru//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
8. Romero, C. (2013). Data mining in e-learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 3(1), 12–27. <https://doi.org/10.1002/widm.1082>
9. Sottolare, R. A., Graesser, A. C., Hu, X., & Holden, H. K. (2018). Artificial intelligence in military training and simulation. *AI Magazine*, 39(1), 75–86. <https://doi.org/10.1609/aimag.v39i1.2792>
10. VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
11. Williamson, M. M., Xi, L., & Wilson, M. (2012). Automated scoring of complex constructed responses in writing. *Applied Measurement in Education*, 25(3), 211–230. <https://doi.org/10.1080/08957347.2012.693432>

УДК 378.06

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-21-28>

**KATERINA KOLESNIK**

<https://orcid.org/0000-0001-8928-4377>

[katrinkolesnik1@gmail.com](mailto:katrinkolesnik1@gmail.com)

PhD, adiunktka Katedry Edukacji Przedszkolnej,  
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Mychajła  
Kociubińskiego Winnicy

**NATALIA PACHALCZUK**

<https://orcid.org/0000-0001-7098-3821>

[natalia.pakhalchuk@vspu.edu.ua](mailto:natalia.pakhalchuk@vspu.edu.ua)

kandydatka nauk pedagogicznych,  
adiunktka Katedry Edukacji Przedszkolnej,  
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Mychajła  
Kociubińskiego Winnicy

**NADIYA KOMAROVSKA**

<https://orcid.org/0000-0002-9538-4048>

[n.komarivska@gmail.com](mailto:n.komarivska@gmail.com)

kandydatka nauk filologicznych,  
adiunktka Katedry Edukacji Początkowej,  
Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Mychajła Kociubińskiego Winnicy

## TWORZENIE EDUKACYJNEGO ŚRODOWISKA NA ŚWIEŻYM POWIETRZU: PRZESTRZEŃ DO BADANIA I ODKRYĆ

Artykuł ukazuje znaczenie tworzenia zewnętrznego środowiska edukacyjnego jako skutecznej przestrzeni do badań, poznania i wszechstronnego rozwoju dzieci. Artykuł zawiera analizę definicyjną różnych interpretacji pojęć «zewnętrzne środowisko edukacyjne» i «zielone środowisko», co pozwala nam zrozumieć ich wszechstronność i złożoność. Autorzy zauważają, że w ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się tendencję do izolowania dzieci w domu i placówkach edukacyjnych, co prowadzi do zmniejszenia ich bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem naturalnym. W kontekście szybkiej urbanizacji przyczynia się to do wzrostu częstości występowania problemów fizycznych i psychoemocjonalnych, wśród których wyróżnia się zjawisko znane jako «deficyt natury». Podkreśla się znaczenie wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym (fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego), ponieważ to właśnie w tym okresie powstają fundamentalne podstawy zdrowia, kształtują się podstawowe umiejętności motoryczne i kluczowe kompetencje zdrowotne. Przedstawiono zalety organizacji procesu edukacyjnego na świeżym powietrzu, w szczególności wpływ na zdrowie fizyczne, stan emocjonalny, kształtowanie świadomości ekologicznej i rozwój umiejętności badawczych. Artykuł zawiera przykłady udanego połączenia procesu edukacyjnego ze środowiskiem naturalnym, a mianowicie szkół leśnych, które aktywnie działają w krajach Europy Północnej i Środkowej oraz zyskują popularność w Ukrainie. Autorzy opisują innowacyjne inicjatywy międzynarodowe, które służą jako przykłady skutecznego wdrażania idei zrównoważonego środowiska edukacyjnego: «Green Schoolyards America», «The Land», «Learning Garden», «Edukacja przedszkolna w zielonym środowisku: synergia europejskich praktyk i ukraińskich tradycji». W artykule podkreślono, że zabawy, spacer, ćwiczenia na świeżym powietrzu aktywizują pracę wszystkich narządów i układów organizmu dziecka, w tym układu mięśniowo-szkieletowego, układu sercowo-naczyniowego i oddechowego oraz przyspieszają metabolizm.

**Słowa kluczowe:** środowisko edukacyjne, zielone środowisko, świeże powietrze, dzieci w wieku przedszkolnym.

**КАТЕРИНА КОЛЕСНИК**

<https://orcid.org/0000-0001-8928-4377>

[katrinkolesnik1@gmail.com](mailto:katrinkolesnik1@gmail.com)

докторка філософії, доцентка

кафедри дошкільної освіти

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**НАТАЛІЯ ПАХАЛЬЧУК**

<https://orcid.org/0000-0001-7098-3821>

докторка філософії, доцентка

кафедри початкової освіти

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**НАДІЯ КОМАРІВСЬКА**

<https://orcid.org/0000-0002-9538-4048>

[n.komarivska@gmail.com](mailto:n.komarivska@gmail.com)

кандидатка філологічних наук, доцентка

кафедри початкової освіти

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ВІДКРИТОМУ ПОВІТРІ: ПРОСТІР ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ВІДКРИТТІВ

У статті розкрито значення створення освітнього середовища на свіжому повітрі як ефективного простору для дослідження, пізнання та всебічного розвитку дітей. У статті здійснено дефінітивний аналіз різних трактувань понять «освітнє середовище на свіжому повітрі», «зелене середовище», що дозволяє зрозуміти їх багатогранність і складність.

Автори відзначають, що в останні десятиліття спостерігається тенденція до ізоляції дітей у межах домашнього простору та освітніх закладів, що призводить до зменшення їхнього безпосереднього контакту з природним середовищем. У контексті стрімкої урбанізації це сприяє зростанню поширеності фізичних і психоемоційних проблем, серед яких особливо виділяється феномен, відомий як «розлад дефіциту природи» (*nature deficit disorder*). Підкреслено значущість комплексного розвитку дітей дошкільного віку (фізичного, психічного, емоційного та соціального), оскільки саме в цей період закладаються фундаментальні основи здоров'я, формуються базові рухові навички та ключові компетентності збереження здоров'я. Окреслено переваги організації освітнього процесу на свіжому повітрі, зокрема вплив на фізичне здоров'я, емоційний стан, формування екологічної свідомості та розвиток дослідницьких навичок.

У статті наведено приклади успішного поєднання освітнього процесу з природним середовищем, а саме лісові дитячі садки (*forest schools*), що активно функціонують у країнах Північної та Центральної Європи та набувають популярності в Україні. Авторами описано інноваційні міжнародні ініціативи, які слугують прикладом ефективної реалізації ідей сталого освітнього середовища: «*Green Schoolyards America*», «*The Land*», «*Learning Garden*», «*Preschool education in a green environment: the synergy of European practices and Ukrainian traditions*». У статті підкреслено, що ігри, прогулянки, рухливі вправи під відкритим небом активізують роботу всіх органів і систем дитячого організму, зокрема опорно-рухового апарату, серцево-судинної, дихальної систем, прискорюють обмін речовин.

**Ключові слова:** освітнє середовище, зелене середовище, свіже повітря, діти дошкільного віку.

**KATERYNA KOLESNIK**

<https://orcid.org/0000-0001-8928-4377>

[katrinkolesnik1@gmail.com](mailto:katrinkolesnik1@gmail.com)

Doctor of Philosophy, Ph.D, Associate Professor  
of the Department of Preschool Education  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

**NATALIA PAKHALCHUK**

<https://orcid.org/0000-0001-7098-3821>

[natalia.pakhalchuk@vspu.edu.ua](mailto:natalia.pakhalchuk@vspu.edu.ua)

PhD, Associate Professor, Associate Professor of  
Preschool Education  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

**NADIJA KOMARIVSKA**

<https://orcid.org/0000-0002-9538-4048>

[n.komarivska@gmail.com](mailto:n.komarivska@gmail.com)

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
of the Department of Primary Education  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

## CREATING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A SPACE FOR EXPLORATION AND DISCOVERY

The article reveals the importance of creating an outdoor educational environment as an effective space for research, cognition and comprehensive development of children. The article provides a definitional analysis of different interpretations of the concepts of «outdoor educational environment» and «green environment», which allows us to understand their versatility and complexity. The authors note that in recent decades, there has been a tendency for children to be isolated within the home and educational institutions, which leads to a decrease in their direct contact with the natural environment. In the context of rapid urbanisation, this contributes to an increase in the prevalence of physical and psycho-emotional problems, among which the phenomenon known as 'nature deficit disorder' stands out. The importance of the comprehensive development of preschool children (physical, mental, emotional and social) is emphasised, since it is during this period that the fundamental foundations of health are laid, basic motor skills and key health competencies are formed. The advantages of organising the educational process in the open air are outlined, in particular, the impact on physical health, emotional state, formation of environmental awareness and development of research skills. The article provides examples of successful combination of the educational process with the natural environment, namely forest schools, which are actively operating in the countries of Northern and Central Europe and are gaining popularity in Ukraine. The authors describe innovative international initiatives that serve as examples of effective implementation of sustainable educational environment ideas: «*Green Schoolyards America*», «*The Land*», «*Learning Garden*», «*Preschool education in a green environment: the synergy of European practices and Ukrainian traditions*». The article emphasises that games, walks, outdoor exercises activate the work of all organs and systems of the child's body, including the musculoskeletal system, cardiovascular and respiratory systems, and accelerate metabolism.

**Key words:** educational environment, green environment, fresh air, preschool children.

Współczesne społeczeństwo doświadcza gwałtownego rozwoju nowych technologii, cyfryzacji i automatyzacji, co znacząco zmienia wszystkie sfery życia, w tym produkcję, życie i edukację. Przemiany te, przyczyniając się do zwiększenia wydajności i dostępu do wiedzy, prowadzą również do szeregu problemów humanitarnych. Szczególnie niepokojące są spadające poziomy aktywności fizycznej, spadek komunikacji twarzą w twarz oraz rosnąca zależność dzieci i dorosłych od urządzeń cyfrowych. Zmiany te są szczególnie dotkliwe dla młodszego pokolenia. W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się tendencję do izolowania dzieci w domach i placówkach edukacyjnych, oddzielając je od żywego kontaktu ze środowiskiem naturalnym. W kontekście szybkiej urbanizacji prowadzi to do wzrostu liczby zaburzeń fizycznych i psycho-emocjonalnych, wśród których naukowcy identyfikują zjawisko «deficytu natury». Stan ten charakteryzuje się pogorszeniem stanu emocjonalnego, zmniejszoną koncentracją, agresywnością i tendencją do wycofywania się.

W odpowiedzi na te wyzwania, nowoczesna edukacja coraz bardziej koncentruje się na opartym na naturze podejściu do uczenia się, które uwzględnia potrzebę dziecka do ruchu, zabawy i eksploracji otaczającego go świata. W tym kontekście tworzenie wysokiej jakości przestrzeni edukacyjnej na świeżym powietrzu - tzw. outdoor learning - staje się ważnym trendem. Ten format promuje wszechstronny rozwój dziecka: intelektualny, fizyczny, emocjonalny i społeczny. Natura staje się nie tylko tłem dla działań edukacyjnych, ale także prawdziwym nauczycielem i inspiratorem badań i działań twórczych. Znaczenie integracji dzieci w zielonym środowisku jest uznawane na poziomie międzynarodowym i krajowym. W szczególności dokumenty takie jak Agenda 2030 ONZ, Koncepcja rozwoju kultury fizycznej i sportu na Ukrainie, Ustawa Ukrainy «O kulturze fizycznej i sporcie», Ustawa Ukrainy «O ochronie środowiska» oraz Narodowa Strategia Zapewnienia Praw Dziecka do 2026 roku podkreślają potrzebę zapewnienia szerokiego dostępu dzieci, w tym przedszkolaków, do środowiska naturalnego jako ważnego warunku ich harmonijnego rozwoju.

Badania pokazują, że przebywanie na terenach zielonych ma pozytywny wpływ na zdolności poznawcze dzieci, sprzyja lepszemu samopoczuciu emocjonalnemu i zmniejsza ryzyko rozwoju chorób psychicznych. Tak więc integracja środowiska naturalnego z procesem edukacyjnym jest nie tylko właściwa, ale także stanowi istotny warunek kształtowania zdrowej, aktywnej i społecznie przystosowanej osobowości.

Wyniki badań przeprowadzonych przez U.S. Department of Health and Human Services wskazują, że dzieci spędzające więcej czasu na świeżym powietrzu mają niższe ryzyko rozwoju deficytów uwagi i zaburzeń zachowania [18]. Podobne wnioski wyciągnęli japońscy naukowcy: zgodnie z ich obserwacjami, częste przebywanie dzieci na świeżym powietrzu zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia astmy oskrzelowej i reakcji alergicznych [16; 19; 20; 23]. Po raz kolejny podkreśla to pozytywny wpływ przyrody na zdrowie fizyczne i psycho-emocjonalne dziecka.

Środowisko naturalne jest potężnym sprzymierzeńcem w wychowaniu osobowości, ponieważ zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka, promuje jego holistyczny i harmonijny rozwój, wywołuje głębokie przeżycia emocjonalne i kształtuje zainteresowanie otaczającym go światem. Przyroda inspiruje do badań, poznawania, eksperymentowania, aktywizuje ciekawość i twórcze myślenie. Aktywna interakcja ze środowiskiem naturalnym stwarza warunki do rozwoju ważnych umiejętności życiowych i pozytywnych wzorców zachowań.

Aktywność fizyczna na świeżym powietrzu jest niezbędnym czynnikiem poprawy zdrowia. Zabawy, spacer i ćwiczenia na świeżym powietrzu aktywują wszystkie narządy i układy organizmu dziecka, w tym układ mięśniowo-szkieletowy, układ sercowo-naczyniowy i oddechowy oraz przyspieszają metabolizm. Regularny kontakt z naturą pomaga wzmocnić układ odpornościowy, poprawia apetyt, normalizuje sen, stymuluje układ nerwowy i zwiększa ogólną wytrzymałość. Rozwijają tak ważne umiejętności motoryczne, jak zwinność, szybkość, siła i koordynacja, które są podstawą kultury fizycznej dziecka.

W tym kontekście przykładem udanego połączenia procesu edukacyjnego i środowiska naturalnego są szkoły leśne, które aktywnie działają w Europie Północnej i Środkowej, w tym w Danii, Szwecji, Niemczech, Polsce i Czechach. Obecnie podejście to zyskuje na popularności również w Ukrainie, a odpowiednie inicjatywy są wdrażane w Kijowie, Iwano-Frankowsku, Lwowie i innych regionach.

Pedagogika leśnych przedszkoli opiera się na szeregu skutecznych zasad, wśród których kluczową jest zasada koncentracji na dziecku. Oznacza to, że proces edukacyjny opiera się na indywidualnych potrzebach, zainteresowaniach i poziomie rozwoju każdego dziecka. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko obserwacja dziecka, ale także tworzenie warunków sprzyjających jego samodzielnemu poznawaniu świata, rozwojowi samoregulacji, kompetencji społecznych i świadomości ekologicznej [11, s. 433]. W ten sposób wprowadzenie podejścia opartego na naturze do edukacji przedszkolnej spełnia obecne potrzeby dziecka i społeczeństwa jako całości, zapewniając zdrowe, znaczące i skuteczne środowisko dla ich wszechstronnego rozwoju.

**Celem artykułu** jest ujawnienie specyfiki tworzenia środowiska edukacyjnego na świeżym powietrzu.

Tworzenie środowiska do nauki na świeżym powietrzu to nie tylko organizowanie spacerów. Jest to celowo zorganizowana przestrzeń, która promuje aktywność poznawczą, rozwój naturalnej ciekawości oraz stymuluje niezależność i twórczą inicjatywę dzieci. Taka przestrzeń jest tworzona jako wielofunkcyjne środowisko do nauki, badań, zabawy, komunikacji i wzbogacania emocjonalnego. Środowiska edukacyjne

na świeżym powietrzu mogą obejmować: stacje badawcze do badania elementów naturalnych (piasek, woda, gleba, rośliny, owady); zielone laboratoria (mini-ogrody, szklarnie, ogrody warzywne, siedliska dzikich zwierząt), które umożliwiają obserwację zmian zachodzących w przyrodzie; szlaki tematyczne ze znakami informacyjnymi, które zapoznają dzieci z gatunkami roślin, ptakami lub zjawiskami przyrodniczymi; przestrzenie do eksperymentowania z naturalnymi materiałami (kamienie, gałęzie, liście itp.); ośrodki do zajęć teatralnych, czytania, kontemplacji przyrody, które przyczyniają się do rozwoju mowy, inteligencji emocjonalnej i wyobraźni.

Naukowcy [13] definiują zielone środowisko jako bezpieczne, naturalne środowisko, które pozytywnie wpływa na stan psychiczny dzieci, promuje ich dobre samopoczucie, zmniejsza niepokój, poprawia nastrój i zapewnia warunki do rozwoju zdolności, talentów i kształtowania kluczowych kompetencji. Korzyści płynące z wykorzystania naturalnej przestrzeni jako środowiska edukacyjnego są wielopłaszczyznowe. Obejmują one nie tylko poprawę samopoczucia i zdrowia fizycznego dzieci, ale także wartość środowiskową (kształtowanie opiekuńczego stosunku do przyrody, odpowiedzialne myślenie o środowisku); wykonalność ekonomiczną (minimalne koszty tworzenia naturalnej przestrzeni w porównaniu z drogimi sztucznymi obiektami edukacyjnymi); komponent estetyczny (rozwój poczucia piękna, obserwacji, harmonii); korzyści społeczne i psychologiczne (lepszą socjalizacją, rozwój umiejętności komunikacyjnych, redukcja konfliktów w komunikacji) [6, s. 23].

Zielone środowisko interpretowane jest również jako część przestrzeni publicznej - parki, skwery, aleje, parki leśne, które są dostępne dla społeczności i zapewniają warunki do aktywnego wypoczynku, komunikacji i poprawy zdrowia [1; 24]. Analiza licznych badań naukowych [1; 2, etc.] wskazuje na znaczący pozytywny wpływ środowiska naturalnego na zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne dzieci. Tak więc, zgodnie z niektórymi wynikami, dzieci mieszkające w pobliżu terenów zielonych i uczęszczające do placówek wychowania przedszkolnego z zielonymi podwórkami wykazują wyższe wskaźniki zdrowotne.

Tak więc tworzenie środowiska edukacyjnego na świeżym powietrzu jest obiecującym obszarem, który łączy w sobie naturalność, stosowność pedagogiczną i innowacyjność, otwierając nowe możliwości rozwoju przedszkolaków w harmonii z otaczającym je światem.

Analiza współczesnych badań naukowych [11; 25; 26; 29; 30; etc.] pokazuje, że dzieci, które regularnie spędzają czas na świeżym powietrzu, mają mniej trudności społecznych, emocjonalnych i behawioralnych. Aktywne przebywanie w środowisku naturalnym ma pozytywny wpływ na stan psycho-emocjonalny, pomaga zmniejszyć niepokój, poprawić nastrój i rozwinąć umiejętności społeczne.

Środowisko naturalne stwarza korzystne warunki dla rozwoju aktywności fizycznej dzieci, co potwierdzają liczne badania. W szczególności udowodniono, że ograniczony dostęp do środowiska zielonego może prowadzić do wad wzroku, otyłości i zwiększonego poziomu stresu oksydacyjnego [7]. Dlatego też organizacja procesu edukacyjnego z wykorzystaniem naturalnych komponentów jest nie tylko skuteczna, ale i niezbędna dla harmonijnego rozwoju dziecka.

Przestrzenie zewnętrzne, które zapewniają dzieciom możliwość bezpośredniej interakcji ze światłem, powietrzem, glebą, roślinami i dziką przyrodą, są uważane za jedno z najskuteczniejszych środowisk promujących zdrowie i dobre samopoczucie. W takim środowisku dzieci czują się wolne, podniesione na duchu i podekscytowane nauką. Szczególnie cenne jest to, że środowisko naturalne stymuluje kreatywną zabawę. Według Greenmana natura ma wiele cech, które nadają jej wyjątkowy potencjał do zabawy: jest uniwersalna, pełna niespodzianek, estetyczna, pełna dźwięków, żywa dynamika, tworzy różne przestrzenie do eksploracji, może inspirować i uspokajać. Dzieci aktywnie manipulują naturalnymi materiałami (gałęziami, liśćmi, kamieniami, ziemią), co nie tylko stymuluje rozwój sensoryczny, ale także kształtuje wyobraźnię, kreatywność i umiejętność krytycznego myślenia.

Wyniki badania P. Biltona, w którym porównano cechy gier halowych i plenerowych, pokazują szereg ważnych obserwacji. W szczególności stwierdzono, że:

- w pomieszczeniach niektóre dzieci wykazują ograniczenia społeczne;
- nauka na świeżym powietrzu promuje głębsze uczenie się;
- naturalne środowisko stymuluje bardziej pewne zachowanie;
- koncentracja uwagi jest wyższa na ulicy
- znaczna liczba dzieci preferuje zabawę na świeżym powietrzu.

Zabawa na świeżym powietrzu oferuje szereg korzyści:

1. Korzyści fizyczne. Dzieci wykazują wyższy poziom energii, zainteresowania i wytrzymałości. Aktywność na świeżym powietrzu przyczynia się do rozwoju zarówno motoryki dużej, jak i małej, poprawia układ mięśniowo-szkieletowy, równowagę, koordynację, orientację przestrzenną i postawę. Ponadto wzmacnia się układ odpornościowy dziecka, zmniejszając ryzyko chorób, a aktywność fizyczna w młodym wieku przyczynia się do zdrowego stylu życia w przyszłości.

2. Korzyści poznawcze. Otwarte środowisko naturalne stymuluje funkcje wykonawcze mózgu, promuje samoregulację, zwiększa uwagę, koncentrację i umiejętności rozwiązywania problemów. Zabawa z naturalnymi elementami stymuluje eksplorację, buduje niezależność, zwiększa pewność siebie i promuje ogólny rozwój poznawczy.

3. Korzyści społeczne i emocjonalne. Kontakt z przyrodą kształtuje więź emocjonalną dziecka ze środowiskiem, rozwija empatię, wrażliwość i odpowiedzialne podejście do otaczającego świata. Taka interakcja zmniejsza niepokój, pomaga zredukować stres i depresję, poprawia nastrój i przyczynia się do harmonijnego rozwoju sfery emocjonalnej.

Dlatego integracja środowiska naturalnego z procesem edukacyjnym przyczynia się nie tylko do rozwoju fizycznego dzieci, ale także do kształtowania ich stabilności emocjonalnej, kreatywności i aktywności społecznej.

Według badaczy T. Maynarda i J. Watersa, zielone środowisko pełni kilka kluczowych funkcji: jest przestrzenią dla aktywnych dzieci i dorosłych, miejscem biernej rekreacji, a także służy jako strefa ochrony środowiska. Ta wielofunkcyjna przestrzeń, zdaniem naukowców, jest szczególnie ważna dla rozwoju dzieci.

Wyniki badań brytyjskich i kanadyjskich potwierdzają, że regularne przebywanie na łonie natury zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia depresji i lęku u dzieci [14; 17]. Przykładowo, A. Taylor i S. Francis wykazali, że kontakt z naturą pomaga zredukować stres i poprawia samopoczucie emocjonalne. Korzystając z elektroencefalografii, naukowcy odkryli, że przebywanie na terenach zielonych zmniejsza aktywność elektryczną w obszarach mózgu odpowiedzialnych za negatywne emocje i stres psychoemocjonalny [18]. Wskazuje to na głęboki neuropsychologiczny wpływ przyrody na organizm dziecka.

Ukraińscy naukowcy również aktywnie badają wpływ zielonego środowiska na rozwój osobisty i ochronę środowiska. Badacze tacy jak I. Bondarenko, M. Vasylychenko, N. Hordienko, N. Hryshchuk, A. Zahorodniuk, V. Kuzmin, O. Lytvynenko, V. Sakhno i inni koncentrują się na opracowywaniu metod ochrony zasobów naturalnych i włączaniu podejścia ekologicznego do edukacji.

Żywym przykładem praktycznej realizacji europejskiego doświadczenia w kontekście ukraińskim jest realizacja projektu PEGEU 101085248 Erasmus+ Jean Monnet Module zatytułowanego „Edukacja przedszkolna w zielonym środowisku: «synergia europejskich praktyk i ukraińskich tradycji», który jest realizowany na Winnickim Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Mychajło Kotsiubynskiego [13]. W ramach projektu aktywnie organizowane są spotkania tematyczne, warsztaty, webinaria i konferencje naukowe mające na celu promowanie idei zielonej edukacji w placówkach wychowania przedszkolnego.

Badania O. Hrytsai i I. Ivanova koncentrują się również na obecnych problemach wychowania dzieci na świeżym powietrzu w Ukrainie. Autorzy analizują czynniki, które utrudniają powszechne przyjęcie tej praktyki, w tym niewystarczającą infrastrukturę, ograniczone szkolenie nauczycieli i brak wsparcia informacyjnego. Jednocześnie podkreślają znaczenie środowiska naturalnego dla fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka oraz zwracają uwagę na perspektywy dalszego wprowadzania elementów zielonej edukacji w edukacji przedszkolnej [2; 3].

Jednym z kluczowych obszarów zapewniania dzieciom otwartej, naturalnej przestrzeni jest tworzenie miejskich parków, skwerów i terenów rekreacyjnych. Badania [5; 6; 15, etc.] pokazują, że zielone środowiska mają pozytywny wpływ na stan psychofizyczny i rozwój dzieci: zmniejszają stres, zwiększają aktywność fizyczną, poprawiają nastrój i promują rozwój umiejętności społecznych poprzez interakcje rówieśnicze.

Drugim ważnym obszarem jest aranżacja terenów zielonych bezpośrednio na terenie szkół i przedszkoli. Takie przestrzenie stwarzają warunki do integracji komponentu naturalnego z procesem edukacyjnym: stymulują kreatywne myślenie, koncentrację, ciekawość i aktywność badawczą dzieci.

Trzecim obszarem jest tworzenie tzw. zielonych szkół i przedszkoli, w których architektura, rozwiązania przestrzenne i model pedagogiczny sprzyjają nauce na świeżym powietrzu. Wykorzystuje się tu w szerokim zakresie naturalne materiały, a otoczenie jest zorganizowane zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju i odpowiedzialności za środowisko.

W kontekście wyzwań militarnych w Ukrainie koncepcja ekologicznej renowacji placówek wychowania przedszkolnego nabiera szczególnego znaczenia. Obejmuje ona nie tylko fizyczną rekonstrukcję przestrzeni, ale także wprowadzenie edukacji ekologicznej, kształtowanie świadomości ekologicznej dzieci, umiejętności uważnego podejścia do przyrody i zdrowego stylu życia. Priorytetem powinno być stworzenie bezpiecznej infrastruktury przyrodniczej, dostęp do zdrowej żywności, wsparcie psychologiczne oraz zapewnienie warunków sprzyjających holistycznemu rozwojowi dziecka.

Innowacyjne inicjatywy międzynarodowe służą jako przykład skutecznego wdrażania zrównoważonych środowisk edukacyjnych:

«Green Schoolyards America» jest organizacją non-profit, która przekształca betonowe podwórka szkolne w naturalnie zorientowane zielone przestrzenie, które promują zdrowy rozwój fizyczny, aktywny wypoczynek i edukację ekologiczną dla dzieci [12].

Projekt Land w Wielkiej Brytanii tworzy naturalne przestrzenie do zabawy, w których dzieci mogą badać środowisko, eksperymentować, podejmować ryzyko i rozwijać umiejętności niezależności i świadomości ekologicznej [17].

«Learning Garden» (USA) to inicjatywa mająca na celu tworzenie ogrodów edukacyjnych na terenie szkół. Łączy w sobie elementy rolnictwa, pracy zespołowej i nauk przyrodniczych w celu promowania odpowiedzialności za środowisko, umiejętności społecznych i zdrowego stylu życia [18].

Dlatego rozwój zielonego środowiska edukacyjnego jest strategicznym kierunkiem w kształtowaniu zdrowego narodu, wychowywaniu świadomego ekologicznie pokolenia i tworzeniu bezpiecznej przyszłości.

Wprowadzenie takich praktyk w Ukrainie jest ważnym krokiem w kierunku integracji europejskiej i zrównoważonego rozwoju edukacji.

Tak więc analiza badań naukowych wskazuje na rosnące zainteresowanie badaniem korzyści płynących z wychowywania dzieci w środowisku naturalnym, w szczególności metodą „na świeżym powietrzu”, która jest aktywnie wdrażana w krajach europejskich i stopniowo zyskuje poparcie w Ukrainie. Prace współczesnych naukowców badają zarówno ogólne aspekty teoretyczne, jak i praktyczne podejście do wdrażania tej metody w edukacji przedszkolnej. Badacze koncentrują się na potencjale środowiska naturalnego dla harmonijnego rozwoju dziecka, podkreślają specyfikę organizacji procesu edukacyjnego w przedszkolach leśnych, a także podkreślają znaczenie profesjonalnej roli wychowawcy i ścisłej interakcji z rodzinami dzieci.

W szczególności T. Stetsenko analizuje potencjał edukacyjny przedszkoli leśnych w kontekście ekologicznego podejścia do edukacji. W swojej pracy podkreśla korzyści płynące z przebywania dzieci w środowisku naturalnym, opisuje modele organizacji procesu edukacyjnego w przedszkolach leśnych oraz koncentruje się na zapewnieniu dzieciom bezpiecznych warunków przebywania na świeżym powietrzu [15].

H. Kucheruk w swoich badaniach koncentruje się na praktycznych aspektach wdrażania edukacji przyrodniczej w przedszkolach. Autorka analizuje rolę wychowawcy jako facylitatora rozwoju dziecka w zielonym środowisku, podkreśla znaczenie kształtowania świadomości ekologicznej dzieci oraz akcentuje potrzebę nawiązywania efektywnej współpracy z rodzicami i uwzględniania ich oczekiwań i potrzeb w procesie edukacji na świeżym powietrzu [5].

Ponadto liczne badania wykazały ścisły związek między aktywnością fizyczną dzieci na świeżym powietrzu a ich ogólnym rozwojem. Naukowcy, tacy jak J. Rathay, S. Richardson i W. Sue, twierdzą, że aktywność fizyczna w naturalnym środowisku ma pozytywny wpływ na funkcjonowanie mózgu, zwiększa jego odporność na bodźce zewnętrzne, poprawia aktywność ośrodkowego układu nerwowego i koordynację między systemami sygnalizacyjnymi.

Badania empiryczne [4; 11; 12, etc.] potwierdzają, że dzieci o wysokim poziomie sprawności ruchowej wykazują większą odporność na stres fizyczny i psychiczny, lepszą zdolność koncentracji, szybciej przyswajają nowe informacje i wykazują ogólnie wyższy poziom aktywności życiowej.

Środowisko naturalne jest więc nie tylko źródłem wrażeń estetycznych i radości z zabawy, ale także skutecznym narzędziem zapewniającym rozwój fizyczny, umysłowy, społeczny i emocjonalny dziecka.

Wnioski. Analiza literatury naukowej i pedagogicznej pokazuje, że tworzenie otwartych terenów zielonych dla dzieci ma znaczący pozytywny wpływ na ich zdrowie i wszechstronny rozwój. Regularna ekspozycja na zielone otoczenie pomaga zmniejszyć stres, poprawić samopoczucie emocjonalne, wzmocnić zdrowie fizyczne oraz stymulować rozwój umiejętności społecznych i funkcji poznawczych. Analiza badań potwierdza również, że stosowanie podejścia «nauki na świeżym powietrzu» i organizacja zajęć w leśnych przedszkolach zwiększa motywację dzieci do nauki i poszerza możliwości zindywidualizowanego podejścia w procesie edukacyjnym.

## Література

1. Береженна Л., Пахальчук Н. Взаємозв'язок фізичного і психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку: історико-педагогічний аспект. *Актуальні проблеми, пріоритетні напрямки та стратегії розвитку України: тези доповідей III Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції*: редкол. С. Волошкіна та ін. Київ: ІТТА, 2021. С. 250-254.
2. Бернштейн Н. Про створення рухів. Київ: Олімпійська література, 2018. 345 с.
3. Грицай О. Виховання дітей «просто неба» в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. Кам'янець-Подільський національний технічний університет, 2022 URL: <https://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/10386>.
4. Гурова О., Бондаренко М. Вплив зелених зон на розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий журнал «Проблеми гігієни, екології та медичної біології»*. Київ, 2017. С. 66-69.
5. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. Київ: Райдуга. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/21204>.
6. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text>.
7. Ісаєнко Ю. Фізичне виховання дошкільників. Київ: Центр навчальної літератури. 2019. 234 с.
8. Лісневська Н. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища у дошкільному навчальному закладі / автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.08/ нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2016. 24 с.
9. Лісовий садочок – дитина. Waldorf. URL: <http://dytynawaldorf.com.ua/articles-list/lisovyj-sadochok/>.
10. Пахальчук Н. Місточок до прекрасного: навч.-метод. посіб. з питань естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів. Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2013. 185 с.
11. Пахальчук Н., Федорук О. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження європейських практик роботи з дошкільниками в природі. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* / за ред. О.П. Демченко, Н.О. Пахальчук. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2023. Вип. 12. С. 433-436.

12. Пахальчук Н.О. Врахування естетико-оздоровчого потенціалу природи в процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку. *Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи*: зб. матеріалів пед. читань / відп. за вип. І.І. Козак, І.М.Лапшина, Л.В.Любчак. Вінниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2013. Вип. 9. С. 15-18.
13. Проект «PEGEU 101085248 Erasmus+ Jean Monnet Module» «Preschool education in a green environment: the synergy of European practices and Ukrainian traditions». URL: <https://www.facebook.com/groups/4882881548479097>.
14. Проект Національної стратегії формування здорового способу життя дітей та молоді на період до 2025 року. URL: <https://dismp.gov.ua/proekt-natsionalnoi-strategii-zberezhennia-ta-utverdzhennia-zdorovoho-sposobu-zhyttia-molodi-skorochnyj-variant/>.
15. Стеценко Т. Лісові садочки як засіб виховання дітей «просто неба». Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. 2019. URL: <https://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/14784>.
16. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%B0/98#Text>.
17. Як відбудувати «зелену» країну: рекомендації для відновлення України. Основні ідеї та тези. URL: <https://dixigroup.org/wp-content/uploads/2022/11/analitychna-zapyska-po-vidnovlenniu-red.pdf>.
18. A importância da Educação Física na educação infantil. URL: <https://www.unibrasil.com.br/a-importancia-da-educacao-fisica-na-educacao-infantil/>.
19. Ahn J., Flouri E. Associations between objectively measured physical activity and later mental health outcomes in children: Findings from the UK Millennium Cohort Study *Journal of Epidemiology & Community Health*. 72 (2). 2018. P. 94-100.
20. Amit K., Litmanovitz I., Regev R., & Bauer-Rusek S. Exposure to green spaces and risk of obesity in preschool children. *Journal of Pediatrics*. 2020. P. 140-146.
21. Biasutti M., Habe K. Dance Improvisation and Motor Creativity in Children: Teachers' Conceptions. *Creativity Research Journal*. Norman, Oklahoma, 2021. P. 47-62.
22. Bidzan-Bluma I., Lipowska M. Physical activity and cognitive functioning of children: A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2018. P. 34-42.
23. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030), 2021. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=urisrv%3A0J.C\\_.2021.066.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2021%3A066%3ATOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=urisrv%3A0J.C_.2021.066.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2021%3A066%3ATOC).
24. Developing Physical Literacy A Guide For Parents Of Children Ages 0 to 12 A Supplement to: Canadian Sport for Life. URL: [https://www.basketball.ca/files/2015-01/developing\\_physical\\_literacy.pdf](https://www.basketball.ca/files/2015-01/developing_physical_literacy.pdf).
25. Fjørtoft I. The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Child. Educ.* 2020. P. 89-96.
26. Green Schoolyards America. URL: <https://www.greenschoolyards.org/about>.
27. Gibson J. *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Psychology Press. New York, USA, 2021. P. 39.
28. Gry i zabawy ruchowe dla dzieci. URL : <https://psbielicha.szkolnastrona.pl/a,182,gry-i-zabawy-ruchowe-dla-dzieci>.
29. Haiman E. Green Literature: Environmental Literacy Through Children's Books. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED395050>.
30. Hippus H., Müller N. The work of Emil Kraepelin and his research group in München European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience. 2018. 23 (Suppl. 2). 127 p. URL: <https://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/10386>.

## References

1. Berezhenna, L., Pakhalchuk, N. (2021). Teoretychni aspekty doslidzhennia struktury zdibnostei, neobkhdnykh dlia pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Interrelation of physical and mental development of children of senior preschool age: historical and pedagogical aspect]. *Aktualni problemy, priorityetni napriamky ta stratehii rozvytku Ukrainy: tezy dopovidei III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii: redkol. S.Voloshkina ta in.* Kyiv: ITTA, 2021. S. 250-254. [in Ukraine].
2. Bernstein, N. (2018). Pro stvorennia rukhiv [On the creation of movements]. Kyiv: Olympic Literature, 2018. 345 s. [in Ukraine].
3. Hrytsai, O. (2022). Vykhovannia ditei «prosto neba» v Ukraini: stan, problemy ta perspektyvy rozvytku [Raising children in the open air in Ukraine: state, problems and prospects for development]. Kamianets-Podilskyi natsionalnyi tekhnichnyi universytet. <https://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/10386>. [in Ukraine].
4. Hurova, O., Bondarenko, M. (2017). Vplyv zelenykh zon na rozvytok ditei doshkilnogo viku [The influence of green areas on the development of preschool children]. *Naukovyi zhurnal «Problemy hihiieny, ekolohii ta medychnoi biolohii»*. Kyiv. S. 66-69. [in Ukraine].
5. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» Ukraina XXI stolittia. [State National Programme «Education» Ukraine of the XXI century]. Kyiv: Raiduha. <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/21204>.
6. Zakon Ukrainy «Pro okhoronu navkolyshnoho pryrodnoho seredovyscha» [Law of Ukraine «On Environmental Protection»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text>. [in Ukraine].
7. Isaienko, Yu. (2019). *Fizychne vykhovannia doshkilnykiv* [Physical education of preschoolers]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. 234 s. [in Ukraine].
8. Lisnevskaya, N. (2016). *Pedahohichni umovy stvorennia zdoroviazberihaiuchoho seredovyscha u doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Pedagogical conditions for creating a health-preserving environment in

- preschool educational institution] avtoref. dys....kand. ped. nauk: 13.00.08/ nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t problem vykhovannia. Kyiv. 24 s. [in Ukraine].
9. *Lisovyi sadochok – dytyna* [The forest garden is a child]. Waldorf. <http://dytynawaldorf.com.ua/articles-list/lisovyj-sadochok/>. [in Ukraine].
  10. Pakhalchuk, N. (2013). *Mistochok do prekrasnoho* [Bridge to the beautiful: a study guide on aesthetic education of children of senior preschool age and junior schoolchildren] navch.-metod. posib. z pytan estetychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku ta molodshykh shkolariv. Vinnytsia: FOP Korzun D.Iu., 2013. 185 s. [in Ukraine].
  11. Pakhalchuk, N., Fedoruk, O. (2023). Pidhotovka maibutnykh pedahohiv do vprovadzhennia yevropeyskykh praktyk roboty z doshkilnykamy v pryrodі [Preparation of future teachers for the implementation of European practices of working with preschoolers in nature]. *Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity: zbirnyk materialiv VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii / za red. O.P. Demchenko, N.O. Pakhalchuk. Vinnytsia: TOV «Merkiuri-Podillia», 2023. Vyp. 12. S. 433-436. [in Ukraine].*
  12. Pakhalchuk, N.O. (2013). Vrakhuvannia estetyko-ozdorovchoho potentsialu pryrody v protsesi fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Taking into account the aesthetic and health potential of nature in the process of physical education of preschool children]. *Realizatsiia idei V. O. Sukhomlynskoho v praktytsi roboty suchasnoi pochatkovoї shkoly: zb. materialiv ped. chytan / vidp. za vyp. I.I. Kozak, I.M.Lapshyna, L.V.Liubchak. Vinnytsia: TOV «Lando LTD», 2013. Vyp. 9. S. 15-18. [in Ukraine].*
  13. Proiekt «PEGEU 101085248 Erasmus+ Jean Monnet Module» «Preschool education in a green environment: the synergy of European practices and Ukrainian traditions» [Project PEGEU 101085248 Erasmus+ Jean Monnet Module «Preschool education in a green environment: the synergy of European practices and Ukrainian traditions»]. <https://www.facebook.com/groups/4882881548479097>. [in Ukraine].
  14. Proiekt Natsionalnoi stratehii formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia ditei ta molodi na period do 2025 roku [Draft National Strategy for the Formation of a Healthy Lifestyle for Children and Youth for the period up to 2025]. <https://dismp.gov.ua/proekt-natsionalnoi-stratehii-zberezhennia-ta-utverdzhennia-zdorovoho-sposobu-zhyttia-molodi-skorochenyj-variant/>. [in Ukraine].
  15. Stetsenko, T. (2019). Lisovi sadochky yak zasib vykhovannia ditei «prosto neba» [Forest kindergartens as a means of raising children in the open air]. Natsionalnyi yurydychnyi universytet imeni Yaroslava Mudroho. Retrieved from: <https://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/14784>. [in Ukraine].
  16. Tsilova kompleksna prohrama «Fizyчне vykhovannia – zdorovia natsii» [Targeted Integrated Programme «Physical Education – Health of the Nation»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%Bo/98#Text> [in Ukraine].
  17. Yak vidbuduvaty «zelenu» krainu: rekomendatsii dlia vidnovlennia Ukrainy [How to rebuild a «green» country: recommendations for the restoration of Ukraine]. Osnovni idei ta tezy. <https://dixigroup.org/wp-content/uploads/2022/11/analitychna-zapyska-po-vidnovlennyyu-red.pdf>. [in Ukraine].
  18. A importância da Educação Física na educação infantil. URL: <https://www.unibrasil.com.br/a-importancia-da-educacao-fisica-na-educacao-infantil/>. [in English].
  19. Ahn, J., Flouri, E. Associations between objectively measured physical activity and later mental health outcomes in children: Findings from the UK Millennium Cohort Study *Journal of Epidemiology & Community Health*. 72 (2). 2018. P. 94-100. [in English].
  20. Amit, K., Litmanovitz, I., Regev, R., & Bauer-Rusek, S. Exposure to green spaces and risk of obesity in preschool children. *Journal of Pediatrics*. 2020. P. 140-146. [in English].
  21. Biasutti, M., Habe, K. Dance Improvisation and Motor Creativity in Children: Teachers' Conceptions. *Creativity Research Journal*. Norman, Oklahoma, 2021. P. 47-62. [in English].
  22. Bidzan-Bluma, I., Lipowska, M. Physical activity and cognitive functioning of children: A systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2018. P. 34-42. [in English].
  23. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030), 2021. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2021.066.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2021%3A066%3ATOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2021%3A066%3ATOC). [in English].
  24. Developing Physical Literacy A Guide For Parents Of Children Ages 0 to 12 A Supplement to: Canadian Sport for Life. [https://www.basketball.ca/files/2015-01/developing\\_physical\\_literacy.pdf](https://www.basketball.ca/files/2015-01/developing_physical_literacy.pdf). [in English].
  25. Fjørtoft, I. The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Child. Educ.* 2020. P. 89-96. [in English].
  26. Green Schoolyards America. Retrieved from: <https://www.greenschoolyards.org/about>.
  27. Gibson, J. *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Psychology Press. New York, USA, 2021. P. 39. [in English].
  28. Gry i zabawy ruchowe dla dzieci. <https://psbielicha.szkolnastrona.pl/a,182,gry-i-zabawy-ruchowe-dla-dzieci>. [in English].
  29. Haiman, E. Green Literature: Environmental Literacy Through Children's Books. <https://eric.ed.gov/?id=ED395050>. [in English].
  30. Hippus, H., Müller, N. The work of Emil Kraepelin and his research group in München European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience. 2018. 23 (Suppl. 2). 127 p. <https://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/10386>. [in English].

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-29-33>

**ЯРОСЛАВ ГАЛІТА**

<https://orcid.org/0000-0003-0484-529X>

yaroslavhaleta@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету педагогіки, психології та  
мистецтв Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира Винниченка  
вул. Шевченка, 1 м. Кропивницький

**АНДРІЙ ЦУРАН**

<https://orcid.org/0009-0003-7205-6492>

atsuran@cuspu.edu.ua

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні  
науки Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира Винниченка  
вул. Шевченка, 1 м. Кропивницький

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розкрито роль інформаційно-комунікаційних технологій в контексті модернізації професійно-педагогічної освіти майбутніх педагогів.*

*Встановлено, що активне впровадження результатів інноваційної діяльності інформаційних комп'ютерних технологій у навчальний процес значно сприяє: збагаченню змісту дисциплін, що викладаються за рахунок використання розвитку електронних інформаційних ресурсів і мультимедійних засобів; підвищенню педагогічної майстерності педагогічних кадрів; формуванню інформаційної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу; оптимізації самостійної роботи студентів на основі використання мультимедійних засобів; розкриттю можливостей щодо істотного зменшення навчального навантаження і водночас інтенсифікації навчального процесу; реалізації диференційованого та індивідуального підходів до навчання; наданню навчально-пізнавальної діяльності творчого, дослідницького спрямування.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні педагоги, інформація, інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології.

**YAROSLAV HALETA**

<https://orcid.org/0000-0003-0484-529X>

yaroslavhaleta@ukr.net

doctor of pedagogy, professor, dean of the faculty of  
pedagogy, psychology and arts of Volodymyr  
Vynnychenko Central Ukrainian State University  
Shevchenko St., 1, Kropyvnytskyi

**ANDRII TSURAN**

<https://orcid.org/0009-0009-4099-6264>

atsuran@cuspu.edu.ua

PhD student in philosophy Specialty: 011 Educational  
pedagogical sci-ences  
Central Ukrainian State University named after  
Volodymyr Vynnychenko  
Shevchenko St., 1, Kropyvnytskyi

## PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

*One of the important factors that in modern conditions has an increasing influence on the development of the system of formation of professional qualities of a teacher is the process of informatization of education. New information technologies are increasingly used as a social product, which ensures the intensification of all spheres of the economy, the acceleration of scientific and technological progress, the development of pedagogical science, the democratization of society. The main goal of introducing information and communication technologies into the educational process should be the emergence of new types of educational activities, characteristic of the modern information environment. The article reveals the role of information and communication technologies in the context of modernization of professional and pedagogical education of future teachers.*

*It is established that the preparation of a teacher for the use of information technologies at school can be considered as a condition for the harmonious development of the student's personality and his successful professional activity. Active implementation of the results of innovative activities of information and computer technologies in the educational process significantly contributes to: enriching the content of disciplines taught through the use of the development of electronic information resources and multimedia tools; improving the pedagogical skills of teaching staff; formation of information competence of all participants in the educational process; optimization of students' independent work based on the use of multimedia tools; opening up opportunities for a significant reduction in the learning load and at the same time intensification of the educational process; implementation of differentiated and individual approaches to learning; giving educational and cognitive activities a creative, research direction that naturally attracts the child and is inherent in him, the results of which bring satisfaction, stimulate the desire to work, to acquire new knowledge in the future.*

**Key words:** professional training, future teachers, information, informatization of education, information and communication technologies.

Одним із важливих чинників, які в сучасних умовах здійснюють усе більший вплив на розвиток системи формування професійних якостей вчителя є процес інформатизації освіти. Нові інформаційні технології усе ширше використовуються як суспільний продукт, який забезпечує інтенсифікацію всіх сфер економіки, прискорення науково-технічного прогресу, розвиток педагогічної науки, демократизацію суспільства.

Головною метою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес повинна стати поява нових видів навчальної діяльності, характерних саме для сучасного інформаційного середовища [3].

З-поміж вітчизняних науковців питання підготовки майбутнього вчителя до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій досліджували – Я. Галета, М. Друшляк, О. Значенко, М. Золочевська, В. Кириленко, А. Клименко, А. Коломієць, І. Смирнова, майбутніх фахівців різних галузей – О. Гладченко, А. Клеба, М. Коляда, О. Нестерова, А. Певсе, О. Повідайчик, О. Романишина, М. Шехавцов та інші. Аналіз науково-педагогічної літератури підтверджує, що існує значний обсяг досліджень на міждисциплінарному рівні, щодо проблем підготовки майбутнього педагога до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Однак особливості підготовки вчителів до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі потребують подальшого вивчення.

**Мета статті:** розкрити роль інформаційно-комунікаційних технологій у контексті модернізації професійно-педагогічної освіти майбутніх педагогів.

В умовах інформатизації освіти актуальним є створення та використання нових засобів навчання, призначених для організації роботи здобувачів освіти у єдиному розподіленому інформаційно-освітньому середовищі, які сприяють підвищенню якості навчання. До таких засобів можна віднести цифрові освітні ресурси, тобто інформаційні джерела, що містять графічну, текстову, мовленнєву, музичну, відео-, фото- та іншу інформацію, представлену в цифровому вигляді, спрямовані на реалізацію цілей та завдань сучасної освіти. Багатофункціональні цифрові освітні ресурси дають можливість розміщення великого обсягу інформації; швидкого пошуку та доступу до необхідної інформації; об'єктивної та якісної перевірки знань суб'єктів освітнього процесу; наочної подачі багатьох складних явищ та процесів; використання різного графічного оформлення; одночасного отримання інформації, поданої у різних формах – візуальної, аудіальної та ін. [7].

Теоретичною основою для побудови системи підготовки вчителів до використання засобів ІКТ в професійній діяльності щодо формування ключових компетентностей є загальнопедагогічні принципи підготовки кадрів інформатизації освіти: інваріантність базової підготовки відносно професійної спрямованості фахівця закладу освіти, її орієнтація на інформаційний, комунікаційний, загальнокультурний аспекти відповідно сучасному рівню розвитку інформаційного суспільства; спеціалізація профільної підготовки фахівця закладу освіти, її орієнтація на реалізацію можливостей засобів ІКТ і особливостей їх застосування в конкретній професії; диференційована підготовки, її орієнтація на особистісні переваги, професійні потреби й особливості студентів [2].

Розглянемо основні напрями, зміст, рівні, форми і методи роботи з формування готовності педагогів до використання засобів ІКТ у своїй професійній діяльності.

У змісті підготовки мають бути передбачені такі аспекти використання засобів ІКТ, як:

- 1) здійснення інформаційної діяльності й інформаційної взаємодії як між учасниками освітнього процесу, так і між користувачами та інтерактивним засобом, що функціонує на базі ІКТ;
- 2) педагогічна доцільність реалізації можливостей засобів ІКТ в процесі викладання предметів у школі;
- 3) особливості освітнього процесу, у тому числі педагогічна практика використання засобів ІКТ;
- 4) основні положення розробки і використання електронних систем навчання, їх проектування, оцінки їх змістовно-методичної значущості;
- 5) педагогіко-ергономічні умови безпечного і ефективного застосування засобів ІКТ в навчанні школярів;
- 6) особливостей застосування комп'ютерних тестових і діагностичних методик для встановлення рівня знань і умінь школярів;
- 7) особливостей організації уроків з використанням засобів ІКТ;
- 8) створення авторських електронних матеріалів і реалізація на їх основі авторської методики викладання.

Відповідно до цього, підготовку студентів до використання інформаційних технологій необхідно здійснювати у декількох напрямках:

– теоретичному, який передбачає оволодіння знаннями про інформаційні педагогічні технології, методикою, культурою їх використання у навчально-виховній роботі з дітьми, формування особистісної позиції майбутнього педагога щодо необхідності використання інформаційних педагогічних технологій;

– практичному, який передбачає використання мультимедійних технологій та мережі Інтернет студентами під час проведення навчальних занять, у педагогічній практиці та позанавчальній

діяльності; вивчення дисципліни «Інформаційні технології та засоби навчання», «Основи інформатики з елементами програмування» й інших психолого-педагогічних дисциплін, спрямованих на їх використання та апробацію;

– моніторинговому, який дає можливість дізнатися, як засвоюються знання і вміння студентами щодо використання інформаційних технологій. Це засвоєння змісту програм відповідних дисциплін; набуття навичок у застосуванні комп'ютерів у навчально-виховній роботі під час практики в школах; створення студентами індивідуальних банків інформаційних технологій; участь у відповідних науково-практичних конференціях, семінарах, олімпіадах; виконання курсових, дипломних робіт та їх презентації тощо [3].

Реалізація перерахованих вище можливостей засобів інформаційних технологій дає змогу організувати з їх використанням таких видів діяльності:

– реєстрація, збирання, нагромадження, зберігання, обробка інформації про досліджувані об'єкти, явища, процеси, а також передавання великих обсягів інформації, представленої в різноманітних формах;

– інтерактивний діалог – взаємодія користувача із програмною (програмно-апаратною) системою;

– керування реальними об'єктами (наприклад, навчальним процесом, що імітує професійну діяльність педагога);

– керування зображенням на екрані моделей різних об'єктів, педагогічних явищ і процесів;

– автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування тощо [3].

Нові технології спрямовані на практичну реалізацію психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії педагога і студентів. Від чіткого позиціонування інформаційних технологій у системі «викладач- студент» залежить ефективність їх використання у навчальному процесі. Основою навчального процесу стає не тільки засвоєння знань, а й способів і засобів їх реалізації, розвиток індивідуальних здібностей студентів на основі педагогіки співробітництва.

Доцільним є використання мультимедійних засобів під час підготовки майбутніх педагогів, а саме, презентації як комплексний спосіб візуалізації і систематизації навчального змісту. Мультимедійні засоби вносять свою специфіку, сприяють вдосконаленню традиційних методів навчання. Змінюється і роль викладача. Він найчастіше виступає консультантом.

У процесі навчання необхідно використовувати лекції з презентаціями в мультимедійних класах і тренінги з оволодіння студентами мультимедійною технікою. Навчання рекомендуємо здійснювати на основі роботи з комп'ютерною програмою POWER POINT. За допомогою цієї програми майбутні учителі програмують навчальний зміст уроків по різних навчальних предметах, готують презентації. Вони обирають конкретну тему, матеріали і працюють самостійно або в групі. Усі розроблені презентації необхідно апробувати на практиці в початкових класах.

Презентації є методом систематизації знань. Вони готуються на електронному носії. Презентації застосовуються з використанням інтегрованих технологій з комп'ютерною підтримкою. Презентації дозволяють структурувати навчальний матеріал за допомогою системи слайдів, зв'язків, що розрізняються за характером, з текстами навчального матеріалу. До них відносяться:

– слайди, що розкривають у наочній формі ядро навчального тексту і окремих його фрагментів;

– слайди, що доповнюють і конкретизують тексти. Вони сприяють розвитку допитливості і пізнавальних інтересів учнів;

– слайди, які демонструють матеріал, відсутній в навчальних текстах.

У процесі навчання використання слайдів виглядає таким чином:

– перша ситуація: за текстом залишається провідна роль, а наочність виконує ілюстративну функцію;

– при другій ситуації робота з ілюстративним матеріалом є основною;

– при третій ситуації наочний матеріал відіграє роль містка між матеріалами навчального тексту, не пов'язаними один з одним;

– при четвертій ситуації текст повністю інтегрується з наочним матеріалом.

Свої презентації уроків майбутні учителі створюють в процесі тренінгової діяльності, використовуючи у разі потреби індивідуальні консультації.

У процесі розробки мультимедійних презентацій ми рекомендуємо використовувати метод моделювання. Він є ефективним способом систематизації навчального матеріалу і сприяє синтезу наукового знання. Завдяки цьому методу майбутні учителі зможуть конструювати логічну структуру навчального матеріалу, систему понять і алгоритмічних моделей в освітньому процесі.

При цьому можуть бути використані різні напрями комп'ютерного моделювання в такому поєднанні: схематичне моделювання інформаційних пізнавальних об'єктів через мультимедійні презентації; моделювання системи алгоритмів, тобто певної послідовності дій в різних темах навчального матеріалу з використанням мультимедійних презентацій; моделювання навчального матеріалу з узагальнювальним характером, оглядового типу (наприклад, створення узагальнювальних таблиць для інтеграції знань на основі мультимедійних презентацій) [6].

Поєднання методу навчального моделювання з іншими методами навчання дає можливість підвищити якість підготовки учнів. Метод моделювання відрізняється своїм панорамним, синтезуючим і перетворюючим характером. При моделюванні реалізується формування інтелектуального уміння, пов'язаного перекодуванням навчальної інформації. У процесі навчання змінюється форма прояву навчального матеріалу. Звичайно, наочно-образний код є первинним, початковим, і це має величезне значення в системі освіти. За допомогою цих методів можливо вплинути на шкільну практику, посилити інтеграційні тенденції в навчанні. Моделювання реалізує наступні вимоги:

- моделювання повинне спиратися на чуттєві образи дітей в процесі систематизації їх знань, досвіду, формування понять, що забезпечує створення інтегрованого освітнього простору;
- використання індивідуалізації і диференціації навчання. Застосування комп'ютерних презентацій дозволяє індивідуалізувати навчання, адаптувати зміст, методи і темп навчальної діяльності до реальних можливостей учнів;
- створена мультимедійна програма навчання повинна мати інтерактивний, діалоговий характер. Її необхідно систематично застосовувати в освітньому процесі через певні інтервали часу. Цю технологію можна використовувати в усіх формах навчальної і виховної діяльності на уроці, в позакласних заняттях і навіть в процесі виконання домашніх робіт;
- педагогічній рефлексії. Презентація дає можливість для гностичної саморегуляції (внутрішньої і зовнішньої) навчання, встановлення прямого і зворотного зв'язку, чіткої діагностики процесу навчання. На цій основі слід управляти процесом пізнавальної і практичної діяльності дітей;
- презентація повинна раціонально організувати і структурувати зміст навчання, створювати гіпертекст за допомогою використання внутрішньопредметних, міжпредметних і транспредметних зв'язків в освітньому процесі [6].

За допомогою методу презентації на основі комп'ютерного мультимедійного моделювання навчального матеріалу навчання стає цікавим і захоплюючим за рахунок: великих можливостей візуалізації досліджуваних пізнавальних об'єктів для застосування образного коду навчальної інформації як відправного пункту пізнання; застосування нового комплексного способу навчання інноваційного характеру, що припускає використання усіх каналів інформації, що відрізняються великою інформаційною насиченістю; інтерактивним характером взаємодії школярів з навчальною програмою в процесі розв'язання різноманітних завдань.

Презентації створюють можливості візуалізації навчального змісту. Мультимедійне навчання створює багатовимірне середовище для представлення інформаційних об'єктів. Її компонентами є: текстова інформація, використання графічних зображень, звуку, анімації, відео. Таким чином, навчальний зміст сприймається учнями в різних формах вербальної, образної, знаково-символічної, що веде до плідного перекодування навчального матеріалу.

Мультимедійні засоби інтенсифікують і одночасно полегшують процес навчання. Вони посилюють дію досліджуваних пізнавальних об'єктів; ведуть до швидкого і міцного запам'ятовування матеріалу.

Мультимедійні засоби оптимізують педагогічну взаємодію і дають можливість учителю представити добре оброблену в семантичному відношенні інформацію з хорошою структурою, з впорядкуванням її компонентів. Таким чином, учитель може бути переконливішим у своєму способі вираження і має можливість повноцінно спілкуватися з дітьми.

Мультимедійні навчальні матеріали емоційно впливають на учнів, створюють діалогове, інтерактивне навчальне середовище, а також підвищують інтерес школярів до навчального змісту.

Мультимедійне навчання поєднує різноманітні методи і прийоми діяльності, які сприяють творчо-розвиваючому пізнанню. Воно реалізує дослідницький характер процесу. Мультимедійне навчання має великі можливості творчої самореалізації учителів і дітей, створення і використання авторизованих матеріалів в освітньому процесі.

При роботі з мультимедійними презентаціями можна застосовувати дві моделі навчання: модель прямого навчання і конструктивістський підхід. Ці дві моделі взаємно доповнюють одна одну в навчанні. Конструктивістський підхід стимулює розвиток активності і самостійності учнів, веде до створення конструктивного навчального середовища. Розвивається і соціальний конструктивізм. Мультимедійні засоби стимулюють дітей до співпраці і до групової організації діяльності у навчанні. При цьому використовуються елементи системи взаємного навчання. При роботі з мультимедійними презентаціями можна застосовувати найрізноманітніші методи навчання: наприклад, «створення шедеврів», ситуативні методи, групові інтерактивні методи; метод поперемінного викладання (з рольовою інверсією між учителями і учнями); метод взаємного навчання тощо.

При підготовці студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності на лекціях, семінарських, практичних заняттях, під час проведення педагогічної практики звертається увага на особливості проведення уроків з використання ІКТ, студентів навчають складати фрагменти уроків, розглядаються завдання, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку контролю і

самоконтролю школярів, оцінки рівня знань учнів за допомогою комп'ютерного тестування, реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання тощо [5].

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі допомагає сформувати новий стиль відносин у колективі, в умовах якого процес передачі інформації йде не від однієї особи до багатьох, а від усіх до всіх.

**Висновки.** Отже, підготовку вчителя до використання інформаційних технологій у школі можна розглядати як умову гармонійного розвитку особистості студента та його успішної професійної діяльності. Активне впровадження результатів інноваційної діяльності інформаційних комп'ютерних технологій у навчальний процес значно сприяє:

- збагаченню змісту дисциплін, що викладаються за рахунок використання розвитку електронних інформаційних ресурсів і мультимедійних засобів;
- підвищенню педагогічної майстерності педагогічних кадрів;
- формуванню інформаційної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу;
- оптимізації самостійної роботи студентів на основі використання мультимедійних засобів;
- розкриттю можливостей щодо істотного зменшення навчального навантаження і водночас інтенсифікації навчального процесу;
- реалізації диференційованого та індивідуального підходів до навчання;
- наданню навчально-пізнавальної діяльності творчого, дослідницького спрямування.

### Література

1. Биков В. Ю. Проблеми і цілі інформатизації освіти України. Освіта в інформаційному суспільстві: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2010. 1. С. 13-19. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1166/>
2. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2005. № 2. 149 с.
3. Коломієць А. М., Лапшина І. М., Білоус В. С. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя: навчально-методичний посібник. Вінниця: ВДПУ, 2006. 88 с.
4. Купіна О. Формування інформаційної культури майбутніх учителів в умовах збройної агресії та інформаційної війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2023. Вип. 65. Том 2. С. 283–288.
5. Листопад Н. Л. Формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 177-182. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2019\\_2\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_2_35)
6. Макаренко Л. Л. Інформатизація освіти як пріоритетний напрям модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки і перспективи. Київ, 2013. № 43. С. 118.
7. Філоненко О., Цуканова Н. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 155–164.

### References

1. Bykov, V. Yu. (2010). Problemy i tsili informatyzatsii osvity Ukrainy [Problems and goals of education informatization in Ukraine]. *Osvita v informatsiinomu suspilstvi: Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, (1), 13–19. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1166/> [in Ukrainian].
2. Karabin, O. (2005). Informatsiyna kul'tura studentiv v konteksti modernizatsiyi pedahohichnoyi osvity. [Information culture of students in the context of modernization of pedagogical education]. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu*. Seriya: Pedahohika. 2. 149. [in Ukrainian]
3. Kolomiyets, A. M., Lapshyna, I. M., Bilous, V. S. (2006). Osnovy informatsiynoi kul'tury maybutn'oho vchytelya. [Basics of information culture of the future teacher: educational and methodological manual]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Vinnytsya: VDPU. 88. [in Ukrainian]
4. Kupina, O. (2023). Formuvannya informatsiynoi kul'tury maybutnikh uchyteliv v umovakh zbroynoyi ahresiyi ta informatsiynoi viyny. [Formation of information culture of future teachers in the conditions of armed aggression and information war]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. Drohobych*. 65. 2. 283–288. [in Ukrainian]
5. Lystopad, N. L. (2019). Formuvannya informatsiynoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of information culture of future preschool teachers]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, (2), 177–182. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2019\\_2\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_2_35) [in Ukrainian].
6. Makarenko, L. L. (2013). Informatyzatsiya osvity yak pryoritetnyy napryam modernizatsiyi osvity v umovakh informatsiynoho suspil'stva. [Informatization of education as a priority direction of modernization of education in the conditions of the information society]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. Drahomanova*. Seriya 5. Pedahohichni nauky i perspektivy. Kyiv. 43. 118. [in Ukrainian]
7. Filonenko, O., Tsukanova, N. (2023). Osoblyvosti formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u zakladi vyshcheyi osvity. [Peculiarities of the formation of digital competence of future primary school teachers in a higher education institution]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi*. Sumy: Sums'ky derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni A. S. Makarenka. 8–9. 155–164. [in Ukrainian].

УДК 378. 13

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-34-39>

**СЕРГІЙ МАЛЬОВ**

<https://orcid.org/0009-0009-6997-9097>

[sergiymalov@gmail.com](mailto:sergiymalov@gmail.com)

здобувач наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті висвітлено проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку. Розглянуто теоретичні основи та особливості формування готовності майбутніх учителів початкових класів у контексті їхньої професійної підготовки до розвитку естетичної компетентності дітей молодшого шкільного віку, естетичного виховання молодших школярів на уроках мистецтва та в позакласній виховній роботі, специфічні психологічні особливості дітей у певному віковому періоді.*

*Означено роль мистецької освіти, що постає посередником між суспільно значущими культурними цінностями й особистісними цінностями людини та забезпечує набуття базових компетентностей – загальнокультурних, художньо-пізнавальних, комунікативних, формує прагнення і здатність до художньо-творчої самореалізації й духовного самовдосконалення протягом життя. Підкреслено важливість ролі учителя в опануванні мистецьких цінностей задля учнів початкової школи, де вони засвоюють певні естетичні знання й набувають різноманітних умінь і навичок у галузі мистецтва.*

**Ключові слова:** формування готовності до професійної діяльності вчителя, естетична компетентність, молодший шкільний вік, художньо-естетична творчість.

**SERHII MALOV**

<https://orcid.org/0009-0009-6997-9097>

[sergiymalov@gmail.com](mailto:sergiymalov@gmail.com)

recipient of the scientific degree of Doctor of Philosophy from specialty 011 – Educational, pedagogical sciences  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

## **PRACTICAL ASPECTS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO DEVELOP AESTHETIC COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL-AGE STUDENTS**

*The article highlights the problem of training future primary school teachers to develop aesthetic competence in primary school children. The main directions of aesthetic education of primary school children, the scientific achievements of teachers, psychologists and modern scientific research are analyzed. The theoretical foundations and features of training future primary school teachers to develop aesthetic competence in primary school children, aesthetic education of primary school children in art lessons and in extracurricular educational work, specific psychological features in this age period are considered, the dynamics of the formation of aesthetic awareness and development of primary school children through the organization of education and leisure, which to a certain extent depends on their ability to emotional and aesthetic experience, are presented. Such concepts as "competences", i.e. a set of requirements, characteristics and skills that can improve the effectiveness of a specialist's work, and "competence" - a set of experience, information and knowledge that a person has in a certain field, are specified; ability that is the result of learning and includes comprehensive knowledge, experience, values and approaches that can be successfully applied in practice. In order to highlight the author's position on the formation of aesthetic competence in the primary education system, its basic categories are briefly considered, such as general art education in the subsystem of school education, which harmoniously combines the training, upbringing and development of children through art, aesthetic education of younger schoolchildren, their preparation for later life, active participation in the socio-cultural process of society, for further artistic and aesthetic self-education. The role of art education is determined, which acts as a mediator between socially significant cultural values and personal values of a person and ensures the acquisition of basic competencies - general cultural, artistic and cognitive, communicative, forms the desire and ability for artistic and creative self-realization and spiritual self-improvement throughout life. The significant role of the primary school teacher in the organization of school art education is considered, as an essential component of the system of artistic and aesthetic education, which is considered as a process of spiritual and aesthetic enrichment of the individual by involving him in the values of art in the socio-cultural space and as a factor in ensuring specially organized pedagogical conditions for the formation of the spiritual world of the individual by means of art in educational and extracurricular institutions. The importance of the role of the teacher in mastering artistic values for primary school students is emphasized, where they learn certain aesthetic knowledge and acquire various skills and abilities in the field of art.*

**Key words:** formation of readiness for professional activity of the teacher, aesthetic competence, younger school age, artistic and aesthetic creativity.

Українська система освіти у світлі сучасних концепцій виховання та умов гуманізації, демократизації та її реформування натрапляє на складні психологічні та педагогічні проблеми. Актуальним питанням професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в сучасних закладах вищої освіти постає розвиток їхнього творчого мислення й *професійних особистісних якостей*, виявлення та обґрунтування шляхів удосконалення мистецької педагогіки в контексті формування естетичних компетентностей в учнів початкової школи на уроках мистецької освітньої галузі у світлі вимог Нової української школи.

Початкова школа має вирішальне значення в процесі формування особистості – носія нових ціннісних орієнтацій, які характеризуються високою духовністю, загальною культурою та естетикою. Удосконалення мистецької освіти в контексті формування естетичних компетентностей учнів початкової школи, з'ясування педагогічних методів і засобів на уроках мистецької галузі, відповідно до вимог Нової української школи та європейських стандартів, є важливими питаннями. Основні концептуальні положення розвитку педагогічної освіти відображені в таких державних нормативних документах: Закон України «Про освіту», «Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді», «Концепція розвитку педагогічної освіти», «Стратегія національно-патріотичного виховання» та інших інструктивних документах Міністерства освіти України.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті поставлені завдання: на перше місце – «здатність дитини розвивати творчі здібності в різних сферах життєдіяльності, важливість створити сприятливе розвивальне середовище, яке сприяє реалізації творчого потенціалу» [4, с.10]. У сучасних наукових дослідженнях В. Кременя, Л. Лук'янової та Н. Ничкало розглянуто методологічні підходи до реформування освітнього процесу сучасної школи. На розгляд інноваційних підходів в освіті також спрямовані ідеї таких науковців, як Р. Гуревич, А. Коломієць, Н. Лазаренко.

Інтеграція до європейського та світового контексту вимагає значних змін у стратегії загальної середньої освіти. «В умовах євроінтеграції, – зауважує Н. Лазаренко, – педагог має бути не традиційним транслятором знань, а фасилітатором, тренером, радником, другом» [1, с. 105]. Таким чином, перед сучасним педагогом постає завдання постійного самовдосконалення, саморозвитку і творчого зростання, так «фахово важливі якості особистості потребують свого постійного удосконалення як у процесі отримання професійної освіти, так і безпосередньо в контексті самої трудової діяльності», – вважає В. Шахов [9, с. 200].

У Державній Національній програмі «Освіта» Україна XXI століття та Державному стандарті початкової освіти визначено, що одним із пріоритетних напрямків реформування основ національного виховання є забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення та формування інтелектуального та культурного потенціалу особистості [5].

Актуальним питанням формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, реалізації технологій формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності дітей молодшого шкільного віку приділяли увагу такі науковці: Л. Городнича, Г. Клімашевська, О. Комар, Г. Пустовіт, С. Ілляш; В. Татауров, Н. Яковенко; педагогічним умовам формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності: Ю. Соколова, Ж. Стельмащук; компонентам формування готовності майбутніх учителів початкових класів: В. Староста; сутності, структурі і моделі готовності майбутнього учителя: М. Єпіхіна; мотивації готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності: О. Хващевська. В умовах сучасного освітнього процесу відповідно оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання важливо застосовувати сучасні «інтерактивні технології навчання в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів», наголошує Р. Гуревич [2, с. 24].

Наше дослідження базувалося на ідеях науковців: І. Бех, Г. Васянович, О. Дубасенюк, О. Запорожець, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кудін, О. Моляко. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають питання, пов'язані з проблемою формування естетичної компетентності особистості, які розглядаються в аспекті виховання естетичної культури студентської молоді, що стало предметом ґрунтовних досліджень Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Рудницької, Т. Суислової, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Багаточисельні дослідження педагогіки, вікової психології, психології мистецтва та творчості пов'язані з естетичним вихованням особистості, зокрема, це такі науковці, як Н. Миропольська, Л. Масол, Е. Печерська, О. Щолокова. У роботах Н. Онищенко та Г. Шевченко розглядається питання інтеграції мистецтв в естетичному розвитку молоді.

**Метою нашої статті** є розкриття процесу формування готовності майбутнього вчителя початкових класів у рамках професійної підготовки до формування естетичної компетентності молодшого школяра.

Готовність майбутніх фахівців до формування естетичної компетентності дитини передбачає інформаційно-мотиваційну спрямованість на означену діяльність, а зокрема: формування в майбутніх фахівців професійного та особистого інтересу до процесу набуття учнями естетичної

компетентності, усвідомлення цілей і завдань формування естетичної компетентності у дітей; накопичення знань про психологічні та педагогічні особливості функціонування естетичної компетентності молодших школярів; збагачення емоційно-рефлексивної реакції на об'єкти і явища навколишньої дійсності та усвідомлення їхнього естетико-виховного потенціалу; розвиток здатності до асоціативно-образної обробки інформації та формування вміння її забезпечувати; активізація художнього мислення майбутніх учителів; усвідомлення доцільності та необхідності використання інтегративних зв'язків у системі навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

Отже, компетенція – «це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння й рефлексії учня, перетворюючись у компетентність» [11, с. 51]. Водночас компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Педагогічна компетентність учителя здебільшого розуміється як системний прояв професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, здібностей і особистісних якостей, які дають змогу успішно виконувати завдання педагогічної діяльності [1, с. 52].

Компетентність є особистісним утворенням, яке виявляється в процесі активних самостійних дій людини. Так, «інноваційно-орієнтована система естетичного виховання є педагогічною системою, спрямованою на підготовку школяра до мистецької, художньо-творчої діяльності» [4, с. 178].

На нашу думку, формування учителем естетичної компетентності молодших школярів полягає в тому, щоб розвинути гуманістичні якості, інтереси та любов до життя в його різноманітних проявах. У «Концепції початкової освіти» визначено, що формування естетичної компетентності дитини є основним завданням початкової освіти. Інноваційно-орієнтована система естетичного виховання спрямована на розвиток естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку та підготовку їх до нової мистецької й художньої діяльності.

Розглядаючи інноваційну художньо-педагогічну технологію як сукупність засобів і методів у формуванні естетичної компетентності учнів, відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, які надають можливість педагогу успішно реалізувати поставлені освітні цілі, можна сказати, що інноваційно-технологічний напрям підтверджується теоретичними концепціями, такими як: теорія цілісного навчального процесу; оптимізація навчально-виховного процесу; поетапне формування розумових здібностей учнів; «теорія цілісного застосування художніх технологій, яка сприяє розвитку фантазії дітей, утворенню нових художніх образів, розвитку творчих здібностей, створює емоційно сприятливу атмосферу для розкриття внутрішнього потенціалу учнів, підвищує їхню працездатність і зняття психічного напруження, занурює в світ мистецького твору, допомагає у самовдосконаленні та самореалізації особистості дитини в її практичній творчій діяльності» [7, с. 19].

Однак, роль педагога в естетичному вихованні молодших школярів у культурно-освітньому просторі залишається недостатньо вивченим. Згідно з аналізом досліджень педагогів та психологів, ця проблема, яка стосується молодших школярів, залишилася актуальною протягом останніх десятиліть. Отже, «залучення дітей молодшого шкільного віку до естетичних поглядів на життя, злиття навчання і виховання особистості в єдиний потік – особливо музичного та образотворчого мистецтва, яке не може зводитися тільки до навчання школярів елементарним навичкам співу та малювання; воно покликане залучити дітей до великого мистецтва, надавати основні знання, формувати естетичні смаки» [8, с. 162]. Таким чином, більшість дослідників вважають, що «естетичне виховання в школі має переважно комплексний характер і передбачає взаємозв'язок усіх утворюючих його компонентів, що формують виховання» [8, с. 167].

Майбутнім педагогам в процесі формування естетичної компетентності дітей молодшого шкільного віку необхідно враховувати наступні принципи – свідомості, емоційності, активності, ґрунтовності та міцності знань, що є психологічними механізмами якісного засвоєння знань та діяльності дітей у культурно-освітньому середовищі. Такі принципи є важливими: поєднання навчальної естетичної діяльності з виховною; різноманітність видів і форм мистецької діяльності учнів, яка впливає на організацію взаємодії з учителем; залежність розвитку особистісних естетичних якостей від педагогічних ситуацій у викладанні мистецтва; емоційна насиченість і творчий підхід у навчально-виховному процесі; стимулювання творчого самовираження учнів. «Володіння засобами музичної, художньої та театралізованої діяльності – це застосування елементів творчості в естетичному розвитку дітей, асоціативна діяльність, самостійність виконання етюдів, вправ, самоусвідомлення, самовідчуття, впевненість при виконанні завдань» [6, с. 160].

Зважаючи на вищесказане, формування педагогом естетичної компетентності дітей молодшого шкільного віку є унікальною діяльністю. Це сприймання мистецтва – сприйняття світу за допомогою використання різних видів мистецтва, синтезу або комплексу мистецтв. «Поліхудожнє виховання сприяє естетичному розвитку дитини, яка поступово пізнає свій внутрішній світ, взаємодію з навколишнім світом у «уявному полі» художніх образів шляхом емоційної ідентифікації образів» [8, с. 167]. Формування естетичної компетентності – це виховання здатності дітей емоційно-естетично

переживати події, закладені в творах мистецтва, певною мірою впливає на розвиток естетичної обізнаності, досвіду та сприймання молодших школярів. Динаміка сприймання залежить від розвитку почуттєво-емоційної сфери дітей у молодшому шкільному віці, від особливостей загального та естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку, особливо щодо планування їхнього дозвілля [6]. «Реалізація творчих можливостей дитини в художньо-творчій діяльності – це делікатна можливість для учителя спостерігати за нею в процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, відчути її неповторність та унікальність. Виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій спонтанній діяльності, у результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між дорослим та дитиною, пізнаються закони ефективної соціальної взаємодії» [7, с. 24].

Експериментальне дослідження формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку було проведено з студентами факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II. З метою формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку, естетичної обізнаності студентів практикувалися слайд-лекції, прес-конференції, проєктні завдання, практичні завдання, які давали змогу закріпити на практиці здобуті теоретичні знання. Проведені заняття довели, що багато студентів із задоволенням висували нові ідеї, у них розвивалися активність, інтерес до пошуку нових ідей. Одним з основних методів розвитку естетичної компетенції студентів став метод інтегрованого навчання у формі розробки мистецьких проєктів.

Для більш глибокого усвідомлення студентами необхідності проведення роботи щодо набуття учнями молодшого шкільного віку естетичної компетентності ми пропонуємо застосовувати різні форми, методи, прийоми, які б удосконалили підготовку майбутніх фахівців, зокрема, унесення до змісту навчальних курсів естетико-пошукових завдань; пропонування студентам під час проходження ними виробничої педагогічної практики таких видів робіт, як: розгляд програм для початкової школи щодо набуття естетичної компетентності дитини, визначення ступеня використання педагогом інтегративних зв'язків у навчально-виховній роботі з молодшими школярами, проведення педагогічного аналізу підручників і посібників для початкової школи з огляду на забезпеченість молодших школярів асоціативно-образною обробкою отриманої інформації. Для підготовки студентів до досліджуваної діяльності викладачам дисциплін циклу мистецької професійноорієнтованої підготовки було запропоновано доповнити матеріал лекційних занять інформаційною складовою з проблеми формування акумулятивного компонента естетичної компетентності учнів. У процесі викладання нормативних дисциплін комплексно застосовувалися прийоми естетико-виховної роботи щодо формування естетичної компетентності молодших школярів. Із метою збагачення власної естетичної компетентності, активізації художнього мислення майбутніх фахівців в умовах забезпечення взаємодії наукового та художнього підходів до професійно-орієнтованої підготовки педагогів на заняттях із циклу професійноорієнтованої підготовки та під час педагогічної практики здійснювалася дослідна експериментальна робота.

Позитивну динаміку в формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку підтверджено в прикінцевому зрізі після завершення формувального експерименту нашого дослідження. За результатами емпіричних даних констатувального експерименту виявлено вихідні рівні: низький рівень зафіксовано у 21,3% ЕГ та 20,7% КГ; із середнім рівнем виявилось 65,6% ЕГ та 65,6% КГ; високий рівень проявило 13,2% ЕГ та 13,6% КГ.

Аналіз емпіричних даних за результатами формувального експерименту дозволяє зробити наступні висновки: – у групі ЕГ найбільш представлений середній рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку, що становить 68,6%, високий рівень – становить 15,3%, низький рівень – 17,1%. У КГ найбільш представлений середній рівень, що становить 66,3%, високий рівень – 14,1% низький рівень що становить 19,6%.

За результатами контрольного експерименту, у першій групі ЕГ найбільш представлений середній рівень, що становить 68,8%, високий рівень становить 15,3%, низький рівень – 17,2%. У другій групі КГ найбільш представлений середній рівень – 67,8%, високий рівень, що становить 14,1%, низький рівень – 19,2%.

За результатами контрольного експерименту дослідження рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку, який був проведений відразу після закінчення формувального експерименту, статистично доведено, що різниця між даними констатувального та контрольного експериментів відрізняється в межах 4%, що доводить позитивну динаміку.

За результатами експериментального визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку в двох групах – контрольній КГ та експериментальній ЕГ, ми виявили, що переважає середній рівень. У контрольній групі високий рівень залишився без значних змін (з 13,6% до 14,2, тобто 1,7% з початку дослідження) у ЕГ значно зріс високий рівень (з 13,4% на початку дослідження до 15,3%), середній рівень – з 65,6% до 68,8% наприкінці (на 4%) завдяки застосованій нами експериментальній методиці.

Отже, формування педагогом естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку має багатогранний вплив, воно розширює духовний і ментальний світ учнів молодших класів та підвищує їхню загальну культуру, формує загальний гуманістичний розвиток суспільства. Освітня система повинна скористатися величезним потенціалом мистецтва, естетичним потенціалом виховання в його світоглядному та ціннісному значенні, виявлення та обґрунтування шляхів і засобів удосконалення мистецької педагогіки освіти в контексті формування естетичних компетентностей в учнів початкової школи, «з'ясування педагогічних прийомів і засобів на уроках мистецької освітньої галузі у світлі вимог Нової української школи та Європейського освітнього простору» [7, с. 163]. Таким чином, оскільки всі компоненти естетичної культури тісно взаємопов'язані, то й формування естетичної компетентності в системі професійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів становить собою цілісний педагогічний процес. Наявність усіх компонентів, ступінь їхнього вираження в діяльності та поведінці характеризують рівень сформованості естетичної компетентності особистості. Відповідно до аналізу отриманих результатів ми вважаємо, що формування готовності майбутніх учителів до розвитку естетичної компетентності учнів молодшого шкільного віку є не тільки засобом виховання, а й ефективним засобом розвитку патріотизму та національної свідомості дітей, відчуття причетності до національної культури. В умовах викликів сьогодення, коли наша країна фактично перебуває у стані війни, їй доводиться протистояти окупації та економічному руйнуванню, майбутнім педагогам необхідно докладати всіх зусиль, щоб об'єднати сильні сторони нації та зміцнити її духовні основи.

### Література

1. Галузьяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2017. Випуск 49. С. 46-54.
2. Лазаренко Н. І., Гуревич Р. С., Горохівська Т. М. Компетентнісний підхід як провідний методологічний концепт формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів в умовах євроінтеграції. *Інтеграція в європейській освітній простір: діалог зі стейкхолдерами: колективна монографія.* Вінниця : ТОВ «Друк», 2022. С.4–24.
3. Лазаренко Н. І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя з урахуванням процесів Євроінтеграції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Вип. 54. С. 100–106.
4. Мальов С. В., Тодосієнко Н. Л. Впровадження інноваційних педагогічних технологій в естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку. *Сучасна наука та освіта: стан, проблеми, перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 20-21 березня 2023 року). Полтава: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. С.178-180. DOI: <https://doi.org/10.12958/978-617-8016-78-4-2023>*
5. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. Дошкільне виховання. 2002. № 7. С. 10–12.
6. Старовойт Л. В., Ліхницька Л. М. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами декоративно-ужиткового мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип. 64. С. 147–160.
7. Тодосієнко Н. Л., Коваль Т. В., Граб О. Д. Арт педагогіка в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: перспективи та творчий потенціал. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2024. Вип. 76. С. 19-27. <https://vspu.net/nzped/index.php/nzped>
8. Тодосієнко Н. Л., Мальов С. В. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування міжпредметних естетичних компетентностей дітей молодшого віку. *Мистецька освіта XXI століття виклики сьогодення: Мат-ли VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 квітня 2023 року (форма проведення – дистанційна). Ужгород, 2023. С. 162-167. DOI: [https://doi.org/10.59694/ped\\_sciences.2023.03.162](https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.162)*
9. Шахов В. І., Шахов В. В. Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2019. Вип. 57. С. 200–205.
10. Lazarenko N. I., Kolomiiets A. M., & Kolesnik, K. A. (2022). Peculiarities of Organization of Group Interaction of Preschool Children in the Process of Game-Experimentation. *Preschool Education: Global Trends, 2.* <https://preschool-journal.com/index.php/journal/article/view/16>

11. Matohnyuk L., Avramenko N., Kushnir Y., Shportun O., Shevchuk V., Shorobura I., Kaplinsky V., Overchuk V., Koval T. (2021). Psychocorrection of Adolescents 'Anxiety by Music Therapy / L.Matohnyuk, N.Avramenko, Y.Kushnir, O.Shportun, V.Shevchuk, I.Shorobura, V.Kaplinsky, V.Overchuk, T.Koval // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. Volume 12, Issue 1, pages: 51-66. <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1102> <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/170>

## References

1. Haluziak, V. M. (2017). Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia [Components of general pedagogical competence of a teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (49), 46–54 [in Ukrainian].
2. Lazarenko, N. I., Hurevych, R. S., & Horokhivska, T. M. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid yak providnyi metodolohichnyi kontsept formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnikh pedahohiv v umovakh yevrointehratsii [Competency-based approach as a key methodological concept for the formation of professional-pedagogical culture of future teachers in the context of European integration]. In *Intehratsiia v yevropeyskyi osvittii prostir: dialoh zi steikholderamy: kolektyvna monohrafiia* (pp. 4–24). Vinnytsia: Drouk [in Ukrainian].
3. Lazarenko, N. I. (2018). Novi vymohy do profesionalizmu vchytelia z urakhuvanniam protsesiv Yevrointehratsii [New requirements for teacher professionalism considering European integration processes]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (54), 100–106 [in Ukrainian].
4. Malov, S. V., & Todosienko, N. L. (2023). Vprovadzhennia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii v estetychne vykhovannia ditei molodshoho shkilnoho viku [Implementation of innovative pedagogical technologies in the aesthetic education of younger schoolchildren]. *Suchasna nauka ta osvita: stan, problemy, perspektyvy. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Poltava, March 20–21, 2023)*, 178–180. <https://doi.org/10.12958/978-617-8016-78-4-2023> [in Ukrainian].
5. Natsionalna doktryna rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17.04.2002 r. № 347/2002 [National doctrine for education development: Presidential Decree of Ukraine from April 17, 2002, No. 347/2002]. *Doshkilne vykhovannia*, (7), 10–12 [in Ukrainian].
6. Starovoyt, L. V., & Likhitska, L. M. (2022). Rozvytok khudozhno-tvorchykh zdbnostei ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva [Development of artistic and creative abilities of senior preschool children through decorative and applied arts]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (64), 147–160 [in Ukrainian].
7. Todosienko, N. L., Koval, T. V., & Hrab, O. D. (2024). Art-pedahohika v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoï osvity: perspektyvy ta tvorchyi potentsial [Art pedagogy in the context of continuity between preschool and primary education: prospects and creative potential]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (76), 19–27. <https://vspu.net/nzped/index.php/nzped> [in Ukrainian].
8. Todosienko, N. L., & Malov, S. V. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia mizhpredmetnykh estetychnykh kompetentnostei ditei molodshoho viku [Professional training of future primary school teachers for the formation of interdisciplinary aesthetic competencies in young children]. *Mystetska osvita XXI stolittia: vyklyky sohodennia. Materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Uzhhorod, April 27–28, 2023)*, 162–167. [https://doi.org/10.59694/ped\\_sciences.2023.03.162](https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.03.162) [in Ukrainian].
9. Shakhov, V. I., & Shakhov, V. V. (2019). Dynamika rozvytku fakhovo vazhlyvykh yakosteï u strukturi profesiinoï samosvidomosti studentiv spetsialnosti psykholohiia [Dynamics of the development of professionally important qualities in the structure of professional self-awareness of psychology students]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (57), 200–205 [in Ukrainian].
10. Lazarenko N. I., Kolomiets A. M., & Kolesnik, K. A. (2022). Peculiarities of Organization of Group Interaction of Preschool Children in the Process of Game-Experimentation. *Preschool Education: Global Trends*, 2. <https://preschool-journal.com/index.php/journal/article/view/16>
11. Matohnyuk L., Avramenko N., Kushnir Y., Shportun O., Shevchuk V., Shorobura I., Kaplinsky V., Overchuk V., Koval T. (2021). Psychocorrection of Adolescents 'Anxiety by Music Therapy / L.Matohnyuk, N.Avramenko, Y.Kushnir, O.Shportun, V.Shevchuk, I.Shorobura, V.Kaplinsky, V.Overchuk, T.Koval // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. Volume 12, Issue 1, pages: 51-66. <https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1102> <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/170>

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-40-44>

**ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК**

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

valentya.frytsiuk@vspu.edu.ua

професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**СВІТЛАНА ГУБІНА**

<https://orcid.org/0000-0001-5743-350X>

sveta\_tsuprik@ukr.net

доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВА ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

*У статті розглянуто особистісно-професійне становлення майбутніх учителів як ключову передумову їхнього професійного саморозвитку. Проаналізовано структурні компоненти становлення педагога: мотиваційний, ціннісно-світоглядний, когнітивний, рефлексивний і діяльнісний. Зазначено, що ефективний процес особистісного становлення забезпечує здатність до саморефлексії, саморегуляції та постійного вдосконалення. Особливу увагу приділено внутрішній мотивації, критичному осмисленню професійного досвіду та формуванню індивідуальної освітньої траєкторії. Обґрунтовано важливість створення сприятливого освітнього середовища, що сприяє формуванню професійної ідентичності, педагогічного мислення та креативності. Стаття узагальнює сучасні наукові підходи до професійного саморозвитку та пропонує практичні шляхи його активізації.*

**Ключові слова:** особистісно-професійне становлення, професійний саморозвиток, майбутній учитель, педагогічна підготовка, внутрішня мотивація, рефлексія, професійна ідентичність, самоосвіта, тьюторство.

**VALENTYNA FRYTSIUK**

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

valentya.frytsiuk@vspu.edu.ua

Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management  
of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi  
State Pedagogical University  
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

**SVITLANA HUBINA**

<https://orcid.org/0000-0001-5743-350X>

sveta\_tsuprik@ukr.net

Candidate of Pedagogical Sciences, docent  
of Pedagogy, Vocational Education and Management  
of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi  
State Pedagogical University  
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

## PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE TEACHERS AS THE BASIS OF THEIR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

*The article explores the essence of the personal and professional development of future teachers as a fundamental process that underpins their further professional self-development. It emphasizes the growing need in modern educational environments for specialists who not only possess deep knowledge and professional skills but are also capable of self-reflection, self-awareness, critical thinking, adaptability, and continuous self-improvement. The author analyzes the integrative nature of personal and professional formation, which encompasses the development of professional identity, value orientations, pedagogical thinking, ethical maturity, internal motivation, and the ability to reflect. The study outlines the key components of this process: motivational, value-worldview, cognitive, reflective, and activity-based. These components interact during the step-by-step formation of a teacher's professional identity. Particular attention is given to internal factors influencing professional development, especially motivation for lifelong learning, readiness for change, and self-regulation skills. The article emphasizes that during the period of professional training, future teachers establish foundational beliefs and attitudes that shape their professional behavior and trajectory of self-development. The author provides an in-depth analysis of academic approaches to professional self-development, presenting it as a conscious, dynamic process that involves not only acquiring new knowledge and skills but also forming an internal position, making independent decisions, and realizing oneself in the teaching profession. The article identifies the key factors influencing the effectiveness of self-development, including the organization of the educational environment, pedagogical practice, mentoring and tutoring support, active learning methods, and individual educational trajectories. The research findings indicate the necessity of a systematic approach to supporting the personal and professional formation of future educators. This requires both external support from educational institutions and the internal readiness of students for growth. The article concludes with practical suggestions for stimulating professional self-development, such as cultivating reflective culture, self-education, creative engagement, and innovative thinking.*

**Key words:** personal and professional formation, professional self-development, future teacher, pedagogical training, internal motivation, reflection, professional identity, self-education, tutoring.

У сучасному освітньому просторі особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя відіграє ключову роль у формуванні висококваліфікованого фахівця. Професія вчителя вимагає не лише глибоких знань зі спеціальності, а й розвинених особистісних якостей, мотивації до

самопізнання, самореалізації та безперервного самовдосконалення. Особистісно-професійне становлення є фундаментом для подальшого професійного саморозвитку педагога впродовж усього життя.

Особистісно-професійне становлення є інтегративним процесом, який охоплює формування у майбутнього вчителя професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій, педагогічного мислення, моральної та етичної зрілості, а також здатності до рефлексії та самокорекції. Цей процес має поетапний характер і відбувається в тісному зв'язку з особистісним розвитком студента як суб'єкта професійної діяльності.

Основними компонентами особистісно-професійного становлення майбутніх учителів можна вважати такі: мотиваційний – наявність усвідомленого інтересу до професії вчителя; ціннісно-світоглядний – формування педагогічного світогляду, гуманістичної спрямованості; когнітивний – засвоєння теоретичних знань і методик педагогічної діяльності; рефлексивний – розвиток здатності до самопізнання, аналізу власної діяльності; діяльнісний – набуття досвіду педагогічної взаємодії, комунікативних навичок, управлінської компетентності.

Загальновідомо, що професійний саморозвиток – це цілеспрямований, усвідомлений і безперервний процес удосконалення особистісних і професійних якостей педагога відповідно до змін у суспільстві, освіті та індивідуальних потребах. Його важливість зумовлена такими чинниками: стрімкий розвиток інформаційних технологій та інновацій в освіті; потреба у педагогах-лідерах, здатних до адаптації й творчого мислення; запити сучасних учнів, які вимагають нових форм навчання і виховання; необхідність дотримання принципу «навчання впродовж життя».

Важливо враховувати, що особистісно-професійне становлення є основою для професійного саморозвитку, оскільки саме в цей період майбутній учитель формує основні настанови, цінності, бачення себе в професії, здобуває перший досвід практичної діяльності та вчиться самостійно розвиватися. Успішне становлення забезпечує мотивацію до самонавчання і вдосконалення; здатність до саморефлексії й самоконтролю; розвиток професійної компетентності та креативності; готовність до інноваційної діяльності та змін.

У контексті дослідження особливої значущості набувають наукові напрацювання щодо професійної підготовки вчителів (О. Акімова [1], В. Андрущенко, В. Галузьяк [5], С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюна, А. Коломієць, В. Кремень, Н. Лазаренко [11], В. Луговий, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоева, В. Шахов [16] та ін. У працях вказаних науковців всебічно висвітлено різні аспекти підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Водночас, потребують більш ґрунтовного вивчення особливості особистісно-професійного становлення майбутніх учителів як основи їхнього професійного саморозвитку.

**Метою** статті є уточнення особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх учителів як основи їхнього професійного саморозвитку.

Професійний саморозвиток є складовою частиною цілісного процесу особистісного становлення та вдосконалення майбутніх учителів. Він охоплює не лише набуття нових знань і навичок, а й глибоку внутрішню роботу над собою. Цей процес передбачає активне самопізнання, здатність до самостійної організації власної діяльності, постійне навчання, критичне осмислення власних дій, уміння регулювати свої емоційні й мотиваційні стани. Таке прагнення до самореалізації базується на розвитку професійного мислення, розкритті творчого потенціалу, участі в науковій або практичній дослідницькій роботі, а також у пошуках ефективних шляхів для посилення результативності власного розвитку.

На основі аналізу різних наукових підходів можна окреслити дві основні концепції розуміння сутності професійного саморозвитку. Прихильники першої концепції вважають, що цей процес має здійснюватися шляхом самоствердження (утвердження себе як значущої фігури у професійному просторі), самовдосконалення (цілеспрямоване підвищення рівня своїх професійних і особистісних якостей) і самоактуалізації (досягнення внутрішньої реалізації через професійну діяльність). Інша точка зору акцентує увагу на взаємодії особистості з певною професійною системою – адаптації до її вимог, інтеграції у її структуру, і водночас трансформації цієї системи через особистий внесок.

Погоджуємося з думкою дослідниці С. Кузікової, яка вважає, що професійна діяльність є ключовим простором для прояву та розвитку особистості. Саме вона формує зміст саморозвитку, спрямовує його здійснення і визначає напрями зростання. Отже, процес саморозвитку не може бути відокремленим від професійного становлення, оскільки вони перебувають у тісному взаємозв'язку. Професійна орієнтація є важливим чинником, що стимулює особистісне зростання, мотивує людину до постійного вдосконалення та адаптації в умовах динамічного соціального середовища [9, с. 7].

Популярним є визначення професійного саморозвитку як свідомого і цілеспрямованого процесу, у якому студент прагне максимально реалізувати себе як особистість у певній соціально значущій сфері діяльності, що визначає його майбутню професію. У цьому процесі відбувається формування особистісних рис, які мають важливе значення для професійного успіху, а також розвиток як загальних інтелектуальних здібностей, так і спеціалізованих професійних навичок та

творчих умінь, що дають змогу людині бути конкурентоспроможною та успішною у професійному середовищі.

Таким чином, професійний саморозвиток постає як складний, багатогранний і динамічний процес, що охоплює не лише зовнішню діяльність, а й внутрішнє переосмислення себе, своїх можливостей, цілей і способів досягнення професійного й особистого успіху.

М. Вієвська та Л. Красовська переконані, що процес професійного саморозвитку тісно пов'язаний із внутрішньою гармонізацією психічних компонентів особистості, які забезпечують її здатність ефективно й продуктивно взаємодіяти із соціальним середовищем. Ця взаємодія спрямована на досягнення результату, який має як особисту цінність для індивіда, так і соціальну значущість. Важливо, що дослідниці наголошують на безперервному характері цього процесу: він не обмежується лише вже набутим досвідом, а спирається на постійну внутрішню мотивацію до професійного зростання. Таке прагнення виражається через систему переконань, інтересів, потреб, здібностей і активне ставлення особистості до пізнання себе та світу, а також до реалізації свого інтелектуального та духовного потенціалу [2, с. 90].

Науковці також зазначають, що домінування зовнішньої мотивації у процесі навчання призводить до формального ставлення особистості до навчальної діяльності. У такому випадку вона не відчуває внутрішнього зв'язку з навчальним змістом, виконує завдання вимушено, без особистісної зацікавленості. Щоб стимулювати розвиток справжнього інтересу до професійного саморозвитку, важливо забезпечити не лише зрозумілість навчальних цілей, а й їх емоційно-ціннісне прийняття самою особистістю. Це дозволяє перетворити навчання з формального процесу на змістовну активність, що задовольняє пізнавальні потреби й активізує внутрішні ресурси студента. Відтак внутрішня мотивація сприяє формуванню глибокого інтересу, який залучає особистість до активної участі в освітньо-професійній діяльності.

У свою чергу, О. Остапчук [12, с. 14] наголошує, що фундаментом професійного зростання є особистісний розвиток, орієнтований на формування унікальності та творчого потенціалу майбутнього фахівця. Саморозвиток тлумачиться як прагнення особистості до осмислення, вдосконалення та реалізації власних якостей, а його головною умовою виступає свобода вибору. Такий вибір передбачає здатність індивіда самостійно обирати та опановувати нові знання, ідеї чи технології, тобто бути відкритим до інновацій. Кожна ситуація вибору створює широкий спектр можливих дій, відповідальність за які несе сам індивід, орієнтуючись на власні цінності та пріоритети. Як інструменти професійного саморозвитку виступають самоосвіта, самовиховання та самовдосконалення, які мають тісний зв'язок з практичним досвідом у професійній сфері.

У підсумку, професійний саморозвиток постає як свідомий, динамічний та глибоко особистісний процес, що відбувається на перетині внутрішніх прагнень, вольових зусиль, самостійного вибору та зовнішньої професійної взаємодії.

Професійне самовдосконалення розглядається як усвідомлений процес, у якому людина прагне повністю реалізувати себе як особистість у тій сфері суспільної діяльності, яка відповідає її майбутній професії. Цей процес охоплює розвиток важливих особистісних і професійних якостей, як-от загальні розумові здібності та специфічні професійні навички й творчий потенціал. Науковці пов'язують поняття професійного саморозвитку з умінням адекватно формулювати й вирішувати психологічні, педагогічні, організаційні та змістовні завдання, які стосуються як особистого розвитку, так і професійної діяльності.

О. Остапчук наголошує, що гуманістичний підхід до професійної підготовки передбачає створення умов для того, щоб майбутній педагог мав змогу формувати власне уявлення про свій професійний образ. Аналізуючи розбіжності між тим, ким він є насправді, і тим, ким прагне стати в професійному плані, майбутній учитель може свідомо вибудовувати траєкторію власного саморозвитку [12, с. 14].

На думку А. Кужельного [10, с. 6-7], професійне самовдосконалення майбутнього педагога є процесом усвідомленої трансформації власної особистості у відповідності до вимог обраної професії. Особистісні зміни – розвиток інтелекту, духовного потенціалу, здатності до саморегуляції, підтримання психоемоційного балансу, цілеспрямованість і формування педагогічних здібностей – виступають важливими чинниками цього процесу. Вони не лише стимулюють прагнення до самовдосконалення, а й сприяють готовності до його реалізації. Дослідник підкреслює, що професійний саморозвиток є комплексною характеристикою особистості педагога, яка залежить від рівня оволодіння різними формами педагогічної діяльності та прагнення до його постійного вдосконалення. Це забезпечує його гнучкість, адаптивність і конкурентоспроможність у соціальній і професійній сферах.

О. Гандабура розглядає це поняття крізь призму філософських, психологічних і педагогічних підходів. З філософської точки зору, професійне самовдосконалення – це глибинна реакція особистості на вплив соціального середовища, що супроводжується свідомим прагненням до професійного вдосконалення й засвоєння ключових цінностей, які сприяють особистісному зростанню та гармонійній взаємодії з іншими. У психологічному аспекті це процес розкриття

духовного потенціалу, зміцнення особистих ресурсів, а також активна діяльність, спрямована на зміну та збагачення себе як професіонала. З педагогічного погляду саморозвиток майбутнього вчителя – це цілеспрямована діяльність з пізнання себе, самопроектування власного професійного образу, що забезпечує ефективну самореалізацію у вибраній професійній сфері. Саме завдяки цьому процесу, як стверджує дослідниця, майбутній педагог може повноцінно реалізувати свій внутрішній потенціал і підготуватися до виконання професійних функцій [6, с. 52].

О. Пехота акцентує на тому, що однією з ознак професійного саморозвитку є здатність студента брати відповідальність за власне професійне становлення. Це виявляється у свідомому підході до саморегуляції власного розвитку, здатності критично осмислювати й коригувати свою діяльність, прагненні до автономії у виборі способів організації педагогічної практики та навчання [13].

І. Бех вказує на значущість самопрогнозування в процесі професійного становлення особистості [2]. Це передбачає вміння оцінювати власні перспективи, розуміння вимог, до яких варто прагнути, а також здатність передбачати результати своїх дій, поведінки й особистісного розвитку в моральному та духовному вимірах. За його словами, напрям і зміст самопрогнозування формуються під впливом внутрішніх переживань, зовнішніх обставин і особистих орієнтацій, що дозволяє особистості бачити себе в різних життєвих ситуаціях і прогнозувати подальший шлях розвитку.

О. Колодницька трактує професійне самовдосконалення педагога як комплексний, багатовимірний і безперервний процес, який охоплює формування важливих професійних якостей, розвиток фахових знань і умінь, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Науковиця підкреслює, що цей процес є ключем до професійної майстерності, адже саме завдяки внутрішнім чинникам, зокрема емоційно-особистісним якостям, формується здатність майбутнього вчителя діяти ефективно в умовах сучасного освітнього середовища [7, с. 6].

Отже, можна зробити висновок, що в процесі професійної підготовки важливо використовувати різні шляхи сприяння становленню та саморозвитку майбутніх учителів, зокрема: використовувати активні методи навчання: тренінги, кейси, педагогічні проекти, моделювання; розвивати рефлексивну культуру здобувачів: щоденники спостережень, есе, портфоліо; створювати сприятливе освітнє середовище: підтримка особистої ініціативи, атмосфера довіри й співпраці; використовувати можливості педагогічної практики як важливого компонента становлення, що дозволяє інтегрувати знання й навички у реальну діяльність; розвивати тьюторство та наставництво, що допомагає орієнтуватися в складнощах професійного шляху; впроваджувати індивідуальні освітні траєкторії, що враховують здібності та інтереси майбутнього педагога.

Таким чином, особистісно-професійне становлення є базисом для подальшого професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Саме в процесі становлення формуються ключові риси, які визначають здатність до безперервного зростання, адаптації до викликів часу та ефективної педагогічної діяльності. Забезпечення цілісного, поетапного та цілеспрямованого процесу становлення здобувачів педагогічних спеціальностей є завданням як закладів вищої освіти, так і самої особистості майбутнього педагога.

### Література

1. Акімова О. В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя: Монографія. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 340 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник. К. : «Академвидав». 2009. 248 с.
3. Вієвська М., Красовська Л. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа*. 2011. № 1. С. 75-82.
4. Вовк Л. П., Фрицюк В. А. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 68-72.
5. Галузяк В. М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
6. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : навч. посіб.; Хмельниц, гуманітар.-пед. акад. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. 99 с.
7. Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький : Б.в., 2012. 20 с.
8. Коломієць А. М. Особливості професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Випуск 33. С. 83-86.
9. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб.; Сум. Держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 149 с.
10. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.

11. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
12. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроєктування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 13-18.
13. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
14. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Костенко, О. М. Любарська та ін.]. К. : А.С.К., 2003. 255 с.
15. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6 (129). С. 107-114.
16. Шахов В. І., Шахов В. В. Особистісні детермінанти розвитку професійної самосвідомості в студентському віці. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В. М. [та ін.].* Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 217–230.

### References

1. Akimova, O. V. (2013). Formuvannya tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia: Monohrafiia [Formation of creative thinking of the future teacher: Monograph]. Vinnytsia: TOV firma «Planer», 340 s. [in Ukrainian]
2. Bekh, I. D. (2009). Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti: navchalnyi posibnyk. K. : «Akademvydav». 248 s. [in Ukrainian]
3. Viievskaya, M., Krasovskaya, L. (2011). Formuvannya motyvatsii fakhivtsia do bezpererвної profesiinoy osvity. Vyshcha shkola. № 1. S. 75-82. [in Ukrainian]
4. Vovk, L. P., Frytsiuk, V. A. (2016). Akmeolohichni pidkhid do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [Acmeological approach to studying the problem of professional self-development of a future teacher]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, Vyp. 47. S. 68-72. [in Ukrainian]
5. Haluziak, V. M. (2021). Rozvytok osobystisno-profesiinoy zrilosti maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka: monohrafiia [Development of personal and professional maturity of the future teacher: theory and practice: monograph]. Vinnytsia: Tvory, 400 s. [in Ukrainian]
6. Handabura, O. V. (2013). Pedahohichni zasady profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : navch. posib.; Khmelnyts. humanitar.-ped. akad. Khmelnytskyi : Vyd-vo KhHPA, 99 s. [in Ukrainian]
7. Kolodnytska, O. D. (2012). Stymuliuvannya profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia humanitarnoho profilu zasobamy proektnykh tekhnolohii : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi : B.v., 20 s. [in Ukrainian]
8. Kolomiets, A. M. (2011). Osoblyvosti profesiinoy pidhotovky vchytelia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Peculiarities of professional teacher training at the current stage of society's development]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. Issue 33. pp. 83-86. [in Ukrainian]
9. Kuzikova, S. B. (2011). Psykholohiia samorozvytku [Psychology of self-development]: navch. posib.; Sum. Derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. Sumy : MakDen, 149 s. [in Ukrainian]
10. Kuzhelnyi, A. V. (2014). Formuvannya hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia tekhnolohii : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04; DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyts. Derzh. ped. un-t im. Hryhoriia Skovorody». Pereiaslav-Khmelnytskyi, 20 s. [in Ukrainian]
11. Lazarenko, N. I. (2019). Profesiina pidhotovka vchyteliv u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii: monohrafiia [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration: monograph]. Vinnytsia :TOV «Druk plus», 365 s. [in Ukrainian]
12. Ostapchuk, O. (2007). Profesiinyi samorozvytok i samoproektuvannya v sytemi pedahohichnoyi osvity. Shliakh osvity. № 4. S. 13-18. [in Ukrainian]
13. Osybnisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho uchytelia: Monohrafiia (O. V. Akimova, V. M. Haluziak, et al.). (2014). [Personal and professional development of the future teacher: Monograph]. Vinnytsia: TOV "Nilan-LTD" [in Ukrainian].
14. Piekhota, O. M. (). Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posib. / [O. M. Piekhota, A. Z. Kostenko, O. M. Liubarska ta in.]. K. : A.S.K., 2003. 255 s. [in Ukrainian]
15. Frytsiuk, V. A. (2017). Metodolohichni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho fakhivtsia [Methodological approaches to studying the problem of professional self-development of a future specialist], Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. № 6 (129). S. 107-114. [in Ukrainian]
16. Shakhov, V. I., Shakhov, V. V. (2016). Osobystisni determinanty rozvytku profesiinoy samosvidomosti v studentskomu vitsi [Personal determinants of the development of professional self-awareness in student age]. Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosteiv u maibutnikh uchyteliv : monohrafiia / Akimova O. V., Haluziak V. M. [ta in.]. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», S. 217–230. [in Ukrainian]

УДК 378.147:37.011.3.051]:004

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-45-51>

МИХАЙЛО ЧУВАСОВ

<http://orcid.org/0000-0002-2024-9095>

mochuvasov@gmail.com

доктор філософії,

докторант Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

вул. Шевченка 1, м. Кропивницький

## КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті теоретично обґрунтовано можливості концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності як важливого ресурсу підвищення якості їхнього професійного зростання в умовах закладу вищої освіти, конкретизовано концептуальну основу моделі як системи теоретико-методологічних положень, що зумовлюють мету, зміст та завдання, планування, організацію, функціонування й розвиток професійної підготовки, механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, з урахуванням впливу діагностичних дій на рівень підготовленості майбутніх педагогів до діагностичної діяльності. Схарактеризовано її структурні компоненти (методологічно-цільовий, змістовий, технологічно-методичний, моніторингово-результативний), їхній зміст і специфіку; етапи, вплив на характер підготовки до діагностичної діяльності як важливого чинника формування творчої особистості в умовах освітнього закладу. Виявлено ресурси діагностичного інструментарію (діагностичні технології, процедури, діагностичний інструментарій та технічні його засоби), що забезпечують якість підготовки до діагностичної діяльності, впливають на позитивну динаміку рівнів сформованості професіоналізму майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, діагностична діяльність, модель підготовки, методологічні підходи, структурні компоненти моделі, технології, діагностичний інструментарій.

MYKHAILO CHUVASOV

<http://orcid.org/0000-0002-2024-9095>

mochuvasov@gmail.com

doctoral student of the Central State Pedagogical University named

after Volodymyr Vynnychenko

Shevchenko St. 1, Kropyvnytskyi

## CONCEPTUAL MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR DIAGNOSTIC ACTIVITIES

*The article theoretically substantiates the possibilities of a conceptual model of professional training of future teachers for diagnostic activities as an important resource for improving the quality of their professional growth in a higher education institution, which involves clarifying: a) the functional essence of diagnostic activities, its purpose; b) the breadth of content, diagnostic competencies; c) diagnostic technologies; d) monitoring and types of control; e) expert assessments and forecasts for the development of this activity in the near and distant future, taking into account the interaction and correlation of diagnostic activities and professional training; e) the planned result; the conceptual basis of the model is specified as a system of theoretical and methodological provisions that determine the purpose, content and tasks, planning, organization, functioning and development of professional training, mechanisms of subject-subject interaction, taking into account the influence of diagnostic actions on the level of preparedness of future teachers for diagnostic activities.*

*Its structural components (methodological-targeted, content-based, technological-methodical, monitoring-resultative), their content and specificity are characterized; stages, influence on the nature of preparation for diagnostic activity as an important factor in the formation of a creative personality in the conditions of an educational institution. The resources of diagnostic tools (diagnostic technologies, procedures, diagnostic tools and their technical means) that ensure the quality of preparation for diagnostic activity and influence the positive dynamics of the levels of professionalism of future teachers are identified.*

**Key words:** professional training, diagnostic activities, training model, methodological approaches, structural components of the model, technologies, diagnostic tools.

Модернізація професійної підготовки передбачає зміну уваги суб'єктів освітнього процесу для передачі навчальної інформації на її використання задля творчого розв'язання професійних проблем й діагностування досягнутих результатів, підвищення якості професійного зростання майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти.

Відповідно замовлення суспільства на творчу особистість, здатну не тільки нестандартно виконувати професійні дії, а й на діагностування їхньої результативності в практичній діяльності та власному професійному розвитку актуалізується проблема оновлення системи професійної підготовки педагогічних кадрів. В університетській практиці діагностування професійного зростання майбутніх педагогів не розглядають як важливий ресурс якості професійної підготовки,

не співвідноситься з характером та спрямованістю навчання, виміром його можливостей у відстеженні динаміки впливу освітнього процесу на формування професійного сучасного педагога. Як справедливо зазначає В. Кремень, «реалії сучасної цивілізації та пов'язані з ними нові обставини життя людини висувають і нові вимоги до освітньої системи, до навчальної діяльності, до самого вчителя» [2, с. 709–714]

Усебічний розвиток особистості майбутнього фахівця неможливий без діагностування динаміки рівня його професіоналізму, дієвості умов для посилення розуміння кожним, хто навчається, сприйняття інформації, покращення мисленнєвих навичок, прогнозування, аналізу проблемної ситуації, креативності, власних досягнень у навчанні й своєчасного діагностування цього процесу, як важливої частини професійної підготовки, її впливу на професійне зростання майбутніх педагогів. Підготовка сучасних спеціалістів педагогічної сфери діяльності насамперед порушує питання про необхідність дослідження можливостей діагностичної діяльності в структурі професійної підготовки, як інтегрованої сукупності ресурсних можливостей її у формуванні творчої особистості майбутніх педагогів. Позитивним можна вважати той факт, що пріоритетним напрямом розвитку сучасної освіти є впровадження діагностичної діяльності як важливої частини професійної підготовки майбутніх педагогів, що, безперечно, сприяє доступності освіти, підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати концептуальну модель підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності та виявлення її можливостей упродовж формування їхньої творчої особистості в умовах закладу вищої освіти.

Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх педагогів, їхнє обґрунтування й подальший розвиток, як стратегія педагогічної діяльності, завжди привертала увагу вчених і практиків, стимулювали їхні дії на основі використання не тільки зовнішніх, але й внутрішніх резервів, як сукупності й взаємозалежності змісту, способів, методів, технологій діагностики в забезпеченні позитивної динаміки якості вищої освіти.

В. Галузяк розглядає модель системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів як упорядковану структурно-функціональну єдність компонентів (цільового, концептуально-теоретичного, змістово-технологічного, оцінювально-результативного), що комплексно відображають мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми, методи і прийоми професійної підготовки, етапи й результати особистісно-професійного становлення студентів в освітньому середовищі педагогічного університету [3].

Дослідники акцентують увагу на різних аспектах педагогічної діагностики: педагогічному прогнозуванні прогностичних умінь, розумових здібностей (А. Біне, Н. Пеканова, М. Севастюк), діагностики навчальної мотивації (Л. Дзюбко, Л. Гриценюк), професійної діагностики (В. Кірсанов, Л. Кравченко, Л. Савченко, Є. Харькова та ін.), діагностики виховання (Б. Бітінас, Н. Голубев), психолого-педагогічної діагностики (А. Григор'єв, В. Завіна та ін.). Призначення педагогічної діагностики полягає у забезпеченні об'єктивного зворотного зв'язку в педагогічному процесі, що дає змогу постійно контролювати досягнення поставлених цілей, регулювати діяльність, корегувати використовувані педагогічні методи, прийоми і засоби [4, с. 15].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки досліджено особливості різних аспектів діагностичної діяльності (В. Бербец, С. Мартиненко, І. Новик, Г. Цехмістрової та ін.), визначено ефективність освітнього процесу як засобу оптимізації самостійної роботи, виявлення можливості формування у фахівців діагностичних умінь, критеріїв й показників їхньої сформованості та виконання діагностичних завдань у процесі професійної підготовки (А. Алексюк, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.). При цьому активізується роль діагностичної діяльності, побудова професійної підготовки на принципах педагогічної діагностики. Отже, предметом досліджень І. Житко, Г. Гаца, Л. Кравченко, О. Мельник, Д. Фалько були різні аспекти діагностичної діяльності та діагностичного супроводу професійного становлення майбутніх педагогів.

Визначальним чинником забезпечення продуктивності професійної підготовки майбутніх педагогів є не тільки структурування її змісту, оновлення методики та технології освітнього процесу, а й виявлення резервів діагностичної діяльності як її важливої частини, спрямованої на відстеження динаміки рівнів професійного зростання майбутніх педагогів. Водночас залишаються не висвітленими питання підвищення якості знань студентів на основі моделювання професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності; недостатньо наукових робіт, що розкривають особливості та перспективи педагогічного моделювання як проміжної ланки між суб'єктом і предметом дослідження – певними властивостями та відносинами між елементами освітнього процесу [2, с. 83].

У дослідженні ми розробили концептуальну модель, яка відображає сукупність ідей, методологічних підходів, принципів, на основі яких здійснюється професійна підготовка майбутніх педагогів до діагностичної діяльності. Основою для розробки моделі була концепція як система теоретико-методологічних положень, що зумовлюють мету та завдання, планування, організацію, функціонування й розвиток професійної підготовки, механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з

урахуванням впливу діагностичних дій на рівень підготовленості майбутніх педагогів до діагностичної діяльності.

Діагностична діяльність, як важливе джерело освітнього процесу, позитивно впливає на досягнення запланованої мети, створює необхідну базу даних, що слугує основою, вихідною позицією для визначення пріоритетних напрямків у реалізації прогнозованих цілей підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів. Ця діяльність передбачає визначення чинників, які доповнюють професійну підготовку базою даних. До найбільш значущих чинників зараховують:

- професійну компетентність викладача у сфері діагностичної діяльності, що дає можливість на основі бази даних будувати найбільш ефективну професійну підготовку майбутніх педагогів;
- сприйняття й розуміння викладачем ролі педагогічної діагностики та самодіагностики в забезпеченні продуктивності освітнього процесу й професійного зростання студентів;
- опановування діагностичними технологіями, процедурами й діагностичним інструментарієм;
- здатність будувати професійну підготовку на основі обліку даних, які є результатом діагностики та самодіагностики стану освітнього процесу, професійного розвитку студентів та перспектив подальшого вдосконалення якості підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності.

Згідно з концепцією моделюють організаційні й діагностичні процеси, оптимально застосовують ресурсне забезпечення (діагностичні технології, процедури, діагностичний інструментарій та технічні його засоби), формується готовність до діагностичної діяльності як важливий складник професіоналізму майбутніх педагогів. Концепція є не тільки філософською основою змодельованої системи підготовки майбутнього педагога до діагностичної діяльності, але й практичним інструментом продуктивної її організації й реалізації. Вагомим положенням концепції підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності є застосування діагностичного педагогічного дизайну як сукупності різних діагностичних технологій, процедур, діагностичного інструментарію, технічних засобів діагностування.

Структурними ланками концепції підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності є основні напрями:

- оптимізація діагностичного аспекту якості професійної підготовки в професійному становленні в умовах педагогічного закладу вищої освіти;
- використання діагностичних даних для оновлення цілей, завдань професійної підготовки майбутніх педагогів у забезпеченні продуктивності запланованих результатів;
- доповнення змісту професійної підготовки засобом уведення в навчальні плани знань, що розкривають теоретичні основи діагностики та самодіагностики, шляхи набуття досвіду діагностичної діяльності;
- різноманітність видів й способів діагностичної діяльності, вироблення навичок її планування, організації та реалізації під час професійної підготовки майбутніх педагогів з орієнтацією на використання банку діагностичних даних в подальшому вдосконаленні освітнього процесу та його впливу на професійне становлення майбутніх педагогів;
- застосування діагностичного інструментарію педагогічного дизайну, який забезпечує формування професійного образу сучасного педагога та його підготовленості до діагностичної діяльності;
- поетапність підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності;
- забезпечення необхідної сукупності педагогічних умов, що впливають на ефективність впливу професійної підготовки майбутніх педагогів на рівень підготовленості майбутніх педагогів до діагностичної діяльності.

Концептуальні положення вможливають будування моделі професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності й виміру її продуктивності в умовах закладів вищої педагогічної освіти, адаптації різних видів діагностичної діяльності в реалізації стратегії індивідуального розвитку здобувачів й досягнення запланованих цілей. Використання моделі професійної підготовки, функціонування діагностичних дій, як відкритої дидактичної системи, зумовлюють перехід від осмислення й засвоєння студентами теоретичних основ педагогічної діагностики до активної участі в діагностичній діяльності.

Створення концептуальної моделі професійної підготовки передбачає з'ясування: а) функційної сутності діагностичної діяльності, її мети; б) широти змісту, діагностичних компетенцій; в) діагностичних технологій; г) моніторингу й видів контролю; д) експертних оцінок й прогнозів щодо розвитку цієї діяльності на найближчу та віддалену перспективу з огляду на взаємодію й співвідношення діагностичної діяльності й професійної підготовки; е) запланованого результату.

Не випадково С. Мартиненко зазначає, що підготовка до діагностичної діяльності має свої особливості, цілі й завдання її визначатимуться відповідно до результатів контролю та оцінювання якості як основних показників продуктивності педагогічного процесу [11, с. 102].

Модель розкриває універсальний характер організації процесу професійної підготовки з опорою на концепцію, запропоновану нами в дослідженні, та показує логіку руху до запланованого

результату: збору, оброблення отриманих даних та об'єктивної оцінки продуктивності професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності й ефекту від впровадження концептуальних положень в систему університетської освіти. Усі структурні компоненти моделі покликані систематизувати теоретико-методичні основи діагностичної діяльності, використання діагностичних технологій та інструментарію педагогічного дизайну, об'єднані в структурні компоненти: методологічно-цільовий, змістовий, технолого-методичний, моніторингово-результативний.

Специфічною особливістю розробленої моделі є цілісність, єдність й взаємозумовленість зв'язків між її структурними компонентами та інтеграція діагностичної діяльності з професійною підготовкою майбутніх педагогів. Особливістю моделювання є те, що модель допомагає здійснювати її організацію на основі методологічних підходів й принципу педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості; сприяє пошуку нових способів й засобів підготовки студентів до діагностичної діяльності, як важливої ланки професійної підготовки в системі вищої освіти.

Методологічно-цільовий компонент запропонованої концептуальної моделі містить теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності, а саме: концепцію, мету й завдання, методологічні підходи, зокрема й принципи реалізації професійної підготовки як важливого ресурсу формування готовності майбутніх педагогів до діагностичної діяльності.

Методологічні засади діагностичної діяльності – це система знань про сутність, зміст, технологічний інструментарій діагностики, методологічні підходи, принципи й способи збору інформації, що відображає діагностичну діяльність як фактор виявлення динаміки професійного становлення майбутніх фахівців, а також – це система діагностичної діяльності з накопичення даних про продуктивність професійної підготовки, логіки методів аналізу й оцінки досягнутих результатів, якості освіти.

Стрижневою проблемою підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності стають методологічні основи, які об'єднують методологічні підходи. Сукупність цих підходів впливає на формування нової стратегії оптимізації професійної підготовки до діагностичної діяльності в умовах університетської освіти, серед яких важливу функцію в діагностичній діяльності виконують студентоцентричний, системний, діяльнісно-аналітичний, компетентнісний, процедурно-ситуаційний і технологічний, які створюють умови для об'єктивної діагностики продуктивності професійної підготовки майбутніх педагогів.

На важливості студентоцентричного підходу наголошують Глазунова Т., Грачова І., Кузьміна С. [4], Столяренко О., Столяренко О., Московчук О. [15].

Реалізація цих підходів спрямована на подальше вдосконалення діагностичної діяльності як важливого інструменту виявлення продуктивності професійної підготовки здобувачів в їхньому професійному становленні.

Змістовий компонент моделі містить визначення й структурування змісту підготовки до діагностичної діяльності, який регулюється нормативними документами, державним стандартом вищої освіти, програмними вимогами навчальних програм і дисциплін. До нього відносимо зміст фахових й дисциплін по вибору на основі яких цей компонент моделі реалізується й передбачає:

- опору на фундаментальні знання теоретичних засад діагностичної діяльності, узагальнення методологічних знань основ її продуктивності в підвищенні якості професійної підготовки здобувачів і їхнього професійного зростання;
- насичення змісту навчальних дисциплін діагностичною інформацією, підвищення її ролі в професійному становленні здобувачів, що стимулює оптимізацію їхньої підготовки до творчої діяльності;
- інтеграцію змісту підготовки як системи взаємопов'язаних смислових одиниць, яка забезпечує цілісне уявлення й усвідомлення ролі діагностики та самодіагностики в освітньому процесі.

Технолого-методичний компонент моделі підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності містить етапи, технології, активні форми й методи, методичне забезпечення. Побудова та впровадження моделі передбачає декілька етапів, кожен етап має свою специфіку й структуру.

*Перший етап* передбачає: постановку мети, задач моделі професійної підготовки студентів до діагностичної діяльності, обґрунтування необхідності систематичної роботи з використання в практичній діяльності теоретичних основ педагогічної діагностики та самодіагностики. На цьому етапі відбувається усвідомлення студентами теоретичних й методологічних основ діагностичної діяльності, її ролі у підвищенні продуктивності професійної підготовки в професійному зростанні майбутніх педагогів, стимулювання потреб в діагностуванні та самодіагностуванні характеру освітнього процесу й професійних якостей, установки на діагностичну діяльність, розвиток позитивної мотивації, набуття досвіду педагогічної діагностики та самодіагностики.

Цей етап спрямований на розв'язання задач:

- створення педагогічних умов, що позитивно впливають на формування мотивів, потреб в практичній діагностичній діяльності, установок на опанування теоретичними й методичними основами педагогічної діагностики та самодіагностики;

- досягнення стимулююче-мотиваційних цілей, що спрямовані на формування діагностичних компетенцій, накопичення досвіду використання теоретичних знань в процесі діагностування;

- опанування діагностичними технологіями й закріплення діагностичних дій.

*Другий етап* – передбачає структурування моделі системи підготовки студентів до діагностичної діяльності, визначення теоретико-методологічної основи підготовки студентів до практичного діагностування, з'ясування педагогічних умов й ефективного впровадження її в зміст професійної підготовки. Зміст цього етапу спрямовано на вирішення завдань:

- розвитку креативних здібностей шляхом накопичення досвіду практичного діагностування, конструювання особистісно-розвиваючого процесу;

- закріплення гностичних, проєкційних, конструкційних, організаційних умінь, без яких неможливі продуктивні діагностичні дії майбутніх педагогів.

Зміст підготовки до діагностичної діяльності будувався на основі змістово-процесуального, компетентнісного, креативно-діяльнісного, технологічного підходах, що створює необхідні умови для формування готовності до діагностичної діяльності.

*Завершальний етап* – застосування та коригування моделі: визначення ступені її продуктивності, аналіз усіх релевантних змінних, що впливають на досягнення мети й поставлених задач; установлення ступеня вірогідності та спроможності цієї моделі в оптимізації професійної підготовки в умовах університетської освіти. На цьому етапі увага була зацентрована на позитивній динаміці підготовленості студентів до діагностичної діяльності, яка забезпечувалася засобами реалізації моделі підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності в спеціально створених педагогічних умовах – від аналізу результатів до постановки нових перспектив удосконалення професійної підготовки й професійного зростання майбутніх педагогів в системі університетської освіти.

Моніторингово-результативний компонент моделі містить комплекс діагностичного інструментарію (методики, діагностичні тести, програми спостереження, анкети, питання й ін.) для відстежування процесу професійної підготовки, її впливу на динаміку рівнів готовності студентів до діагностичної діяльності. Цей інструментарій об'єктивно висвітлює показники якісних зрушень, дає можливість прогнозувати шляхи позитивних змін у досягненні запланованих результатів. Під час моніторингу формується багаторівнева система діагностичних процедур, під час аналізу яких проводиться порівняння; це систематичне відстеження, вивчення стану діагностованих процесів, співвіднесення результатів постійних спостережень для отримання обґрунтованих уявлень про їх дійсне становище, тенденції розвитку [13, с. 293–294].

На думку М. Кондрашова, система моніторингу спрямована на досягнення цільової функції – збір, вимір, оцінка й аналіз інформації про якість процесів й об'єктів оцінки підготовки майбутніх педагогів, розробки методичних рекомендацій для підвищення продуктивності їх професійної підготовки [8, с. 252]. Моніторингово-результативний компонент моделі передбачає розроблення критеріїв й показників результативності професійної підготовки, програми моніторингу й самомоніторингу за динамікою рівнів підготовленості здобувачів до діагностичної діяльності.

Цей компонент забезпечує збір необхідних діагностичних даних, аналіз й оцінка яких свідчить про досягнуті результати, виявлення рівня підготовленості здобувачів до практичного діагностування.

Розроблена концептуальна модель професійної підготовки майбутніх педагогів до діагностичної діяльності характеризується ієрархією, тобто кожний її структурний компонент визначає та обґрунтовує зміст іншого, разом з тим виявляє вплив інших блоків на досягнення запланованих результатів. Концептуальна модель є важливим складником дидактичної системи професійної підготовки в умовах закладу вищої педагогічної освіти як важливий ресурс підвищення її ефективності в формуванні творчої особистості майбутніх педагогів.

**Висновки.** Розроблена модель буде продуктивною, коли кожен здобувач стане суб'єктом активної власної діяльності. Він сам вибирає умови діяльності для досягнення запланованої мети, способи дій, оцінює досягнуті результати й вирішує необхідність їхньої корекції. У результаті такої діяльності відбуваються зміни в самому суб'єкті, тобто відбувається природний процес розвитку професійних здібностей, удосконалення сил й можливостей в опануванні теоретичними основами педагогічної діагностики й набуття практичного досвіду діагностичної діяльності.

Перспективним у дослідженні є розроблення та використання в освітньому процесі діагностичних технологій, що забезпечують активний вплив на саморозвиток здобувачів. Важливим є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка забезпечення діагностичної технології:

а) єдність змістової та процесуальної сторін професійної підготовки;

б) самостійний вибір студентами діагностичних завдань і дій;

- в) моделювання діагностичних ролей-завдань;  
 г) використання діагностичного інструментарію й педагогічного дизайну в підвищенні якості професійного зростання майбутніх педагогів в системі професійної підготовки.

### Література

17. Бербец В. В. Методика діагностування навчальних досягнень учнів 5–9 класів на уроках трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 20с.
18. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проєктування освітніх процесів. *Імідж педагога*. 2008. № 7–8. С. 80–84.
19. Галузяк В. Модель розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. №72. С. 27–38. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-27-38>
20. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. Випуск 55. С. 15-23.
21. Глазунова Т., Грачова І., Кузьміна С. Застосування студентоцентрованого навчання при підготовці вчителів на факультеті іноземних мов. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. №73. С. 13–18.
22. Дзюбка Л., Гриценюк Л. Діагностика навчальної мотивації: зб. методик. Київ : Шкільний світ, 2011. 128с.
23. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [укладач О.О. Любар; ред. В.Г. Кремень]. Київ : Знання, 2005. 767с.
24. Кірсанов В. В. Теоретико-методологічні засади педагогічної діагностики організації дозвілля : монографія. Київ : Альтерпрес, 2006. 352 с.
25. Кондрашов М. М. Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: теоретико-методичний аспект: монографія. Черкаси, 2019. 458с.
26. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 224 с.
27. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. 434с.
28. Новик І. М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів учнів. *Молодий вчений*. 2016. № 3. С.405–408.
29. Павленко О. О. Формування методичної культури викладача економіки: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов, 2016. 472с.
30. Пеканова Н. Л. Розвиток готовності вчителів у післядипломній педагогічній освіті до формування оцінювальних умінь молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 283 с.
31. Столяренко О., Столяренко О., Московчук О. Студентоцентроване навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу. (2022). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, № 71, с. 29–36.
32. Харькова Є. Д. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09: Харків, 2013. 20 с.
33. Холковська І.Л., Галузяк В.М. Діагностичний інструментарій класного керівника: посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. 304 с.
34. Kondrashov N.N. Methodological support training for success of university students. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. № 13–14. С. 74–82.

### References

1. Berbets, V. V. (2005). *Metodyka diahnostuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv 5–9 klasiv na urokakh trudovoho navchannia*: Avtoreferat dysertatsii ... kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.02 [Methodology for diagnosing learning achievements of students in grades 5–9 in labor training lessons: PhD thesis abstract]. Kyiv, 20 p. [in Ukrainian].
2. Vishnikina, L. P. (2008). Pedahohichne modeliuвання yak osnova proiektuvannia osvitynykh protsesiv [Pedagogical modeling as a basis for designing educational processes]. *Imidzh pedahoha*, (7–8), 80–84 [in Ukrainian].
3. Haluziak, V. (2022). Model rozvytku osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnykh uchyteliv [Model of development of personal and professional maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (72), 27–38. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-27-38> [in Ukrainian].
4. Haluziak, V. M. (2018). Pedahohichna diahnostyka yak systema [Pedagogical diagnostics as a system]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (55), 15–23 [in Ukrainian].
5. Hlazunova, T., Hrachova, I., & Kuzmina, S. (2023). Zastosuvannia studentotsentrovanooho navchannia pry pidhotovtsi uchyteliv na fakulteti inozemnykh mov [Application of student-centered learning in teacher training at the Faculty of Foreign Languages]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (73), 13–18 [in Ukrainian].

6. Dziubko, L., & Hrytseniuk, L. (2011). *Diahnostyka navchalnoi motyvatsii: Zbirnyk metodyk* [Diagnostics of learning motivation: Collection of methods]. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
7. Istoriiia ukrainskoi shkoly i pedahohiky: Khrestomatiia (O. O. Liubar, Compiler; V. H. Kremen, Ed.). (2005). [History of Ukrainian school and pedagogy: Reader]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
8. Kirsanov, V. V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni zasady pedahohichnoi diahnostyky orhanizatsii dozvillia: Monohrafiia* [Theoretical and methodological foundations of pedagogical diagnostics of leisure organization: Monograph]. Kyiv: Alterpres [in Ukrainian].
9. Kondrashov, M. M. (2019). *Upravlinnia yakistiu pidhotovky maibutnikh uchyteliv do uspishnoi profesiinoi diialnosti: Teoretyko-metodychnyi aspekt: Monohrafiia* [Quality management of future teachers' preparation for successful professional activity: Theoretical and methodological aspect: Monograph]. Cherkasy, 458 p. [in Ukrainian].
10. Kravchenko, L. M. (1996). *Profesiina diahnostyka u systemi pisladyplomnoho pidvyshchennia kvalifikatsii uchytelia: Dysertatsiia ... kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04* [Professional diagnostics in the system of postgraduate teacher qualification improvement: PhD thesis]. Kyiv, 224 p. [in Ukrainian].
11. Martynenko, S. M. (2008). *Diahnostychna diialnist maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv: Teoriia i praktyka: Monohrafiia* [Diagnostic activity of future primary school teachers: Theory and practice: Monograph]. Kyiv: KMPU imeni B. Hrinchenka [in Ukrainian].
12. Novyk, I. M. (2016). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly do diahnostychnoho suprovodu rozvytku piznavalnykh interesiv uchniv* [Formation of readiness of future primary school teachers for diagnostic support of students' cognitive interests development]. *Molodyi vchenyi*, (3), 405–408 [in Ukrainian].
13. Pavlenko, O. O. (2016). *Formuvannia metodychnoi kultury vykladacha ekonomiky: Teoretyko-metodolohichni aspekt: Monohrafiia* [Formation of methodological culture of economics teachers: Theoretical and methodological aspect: Monograph]. Kryvyi Rih: Vydavnytstvo R. A. Kozlov [in Ukrainian].
14. Pekanova, N. L. (2007). *Rozvytok hotovnosti uchyteliv u pisladyplomnii pedahohichnii osviti do formuvannia otsiniuvalnykh umin molodshykh shkoliariv: Dysertatsiia ... kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04* [Development of teachers' readiness in postgraduate pedagogical education to form assessment skills of primary school students: PhD thesis]. Kyiv, 283 p. [in Ukrainian].
15. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., & Moskovchuk, O. (2022). *Studentotsentrovane navchannia v umovakh osobystisno oriientovanoho pidkholu* [Student-centered learning in the context of a personality-oriented approach]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, (71), 29–36 [in Ukrainian].
16. Kharkova, Ye. D. (2013). *Pedahohichna diahnostyka yak zasib optymizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv: Avtoreferat dysertatsii ... kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.09* [Pedagogical diagnostics as a means of optimizing independent learning activities of primary school students: PhD thesis abstract]. Kharkiv, 20 p. [in Ukrainian].
17. Kholkovska, I. L., & Haluziak, V. M. (2013). *Diahnostychnyi instrumentarii klasnoho kerivnyka: Posibnyk* [Diagnostic toolkit of the homeroom teacher: Manual]. Vinnytsia: TOV "Nilan LTD" [in Ukrainian].
18. Kondrashov, N. N. (2017). *Methodological support training for success of university students. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, (13–14), 74–82.

УДК 373.3:371.26 (064)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-52-56>

**ЗОРЯНА САВЧУК**

<https://orcid.org/0000-0001-6542-5649>

savchuk.zoriana@gmail.com

кандидат історичних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної освіти,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ОЛЕНА КРУТИКОВА**

<https://orcid.org/0000-0003-2986-9079>

galinakit12@gmail.com

остеопат,  
м. Вінниця, Україна

**ОКСАНА ШПОРТУН**

<https://orcid.org/0000-0001-8186-406X>

Shportun\_o@ukr.net

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології КЗВО  
«Вінницька академія безперервної освіти»  
вул. Грушевського, 13, м. Вінниця

## ВІД ТІЛА ДО СЛОВА: СИНЕРГІЯ ЛОГОПЕДІЇ ТА ОСТЕОПАТІЇ

*У статті розглянуто міждисциплінарний підхід до корекції мовленневих порушень у дітей шляхом інтеграції логопедичної практики з остеопатичним втручанням. Проаналізовано те, як тілесні дисфункції, зокрема краніосакральні порушення, м'язова ригідність, асиметрія тіла, порушення прикусу та постави, можуть стати бар'єрами для ефективного мовленнєвого розвитку, знижуючи результативність традиційної логопедичної роботи. Обґрунтовано доцільність остеопатичної терапії, як засобу усунення соматичних перешкод, що дозволяє створити сприятливий фізіологічний фон для формування мовленневих навичок.*

*Розкрито механізми позитивного впливу остеопатії на нервову, м'язову та дихальну системи дитини, що сприяє зменшенню тривожності, покращенню артикуляційної моторики та концентрації уваги. Зроблено акцент на тому, що остеопатія не замінює логопедичної корекції, а підсилює її ефективність.*

*Окремо розглянуто участь батьків у терапевтичному процесі як чинник, що посилює стабільність і динаміку досягнутих результатів. Висвітлено роль тілесно-орієнтованих методів у формуванні загального психоемоційного благополуччя дитини. Підсумовано про необхідність упровадження остеопатії, як компонента мультидисциплінарної логопедичної допомоги, та перспективність подальших досліджень у цьому напрямі.*

**Ключові слова:** логопедія, остеопатія, мовленнєвий розвиток, тілесно-орієнтована терапія, краніосакральна система, міждисциплінарна співпраця.

## FROM BODY TO WORD: THE SYNERGY OF SPEECH THERAPY AND OSTEOPATHY

**ZORIANA SAVCHUK**

<https://orcid.org/0000-0001-6542-5649>

savchuk.zoriana@gmail.com

Candidate of Historical Sciences,  
Associate Professor  
of the Department of Preschool Education  
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi  
State Pedagogical University  
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

**OLENA KRUTYKOVA**

<https://orcid.org/0000-0003-2986-9079>

galinakit12@gmail.com

osteopath  
Vinnytsia, Ukraine

**OKSANA SHPORTUN**

<https://orcid.org/0000-0001-8186-406X>

Shportun\_o@ukr.net

PhD in Psychology, professor,  
Head of the Department of Psychology Public Higher Educational  
Establishment «Vinnytsia Academy of Continuing Education»  
St. Hrushevskoho, 13, Vinnytsia

*This article explores an interdisciplinary approach to the correction of speech disorders in children by integrating speech therapy with osteopathic intervention. It analyzes how somatic dysfunctions—including craniocervical imbalances, muscle rigidity, body asymmetry, malocclusion, and postural abnormalities—can act as barriers to*

*effective speech development, thereby reducing the effectiveness of traditional speech therapy. The authors justify the relevance of osteopathic therapy as a supportive method that eliminates physical limitations and creates a favorable physiological background for the formation of speech skills.*

*The paper describes the mechanisms of osteopathy's positive influence on the child's nervous, muscular, and respiratory systems, which contributes to reduced anxiety, improved articulatory motor skills, and better attention control. It emphasizes that osteopathy does not replace speech therapy but significantly enhances its effectiveness. The article outlines practical aspects of collaboration between speech therapists and osteopaths: joint planning of therapeutic routes, diagnostic support, and the sequential integration of osteopathic sessions with speech therapy. It presents clinical data confirming the effectiveness of this combined approach in treating children with dysarthria, apraxia of speech, delayed speech development, stuttering, and autism spectrum disorders.*

*The role of parents in the therapeutic process is also discussed as a key factor in strengthening the stability and dynamics of achieved results. The article highlights the contribution of body-oriented methods to the overall emotional well-being of the child. The conclusion emphasizes the necessity of incorporating osteopathy into multidisciplinary speech therapy support and the prospects for further research in this area. The paper recommends considering somatic factors in the training of professionals working with children with speech impairments.*

**Key words:** *speech therapy, osteopathy, speech development, body-oriented therapy, craniosacral system, interdisciplinary collaboration.*

Сучасна логопедична практика дедалі частіше стикається з мовленнєвими порушеннями, які мають складну багатофакторну природу, охоплюючи органічні, психоемоційні та соматичні чинники. Традиційна логопедична робота, яка зосереджується на розвитку артикуляційної моторики, формуванні фонематичного слуху, покращенні дихальної функції, не завжди є достатньо ефективною у випадках, коли мовленнєві розлади пов'язані з порушенням цілісного функціонування організму дитини. Зокрема, діти з органічними ушкодженнями нервової системи, затримками психомовного розвитку, дизартрією чи апраксією мовлення потребують більш глибокого підходу, який урахує не лише мовленнєві, а й соматичні чинники.

Функціональні порушення в роботі краніосакральної системи, дисфункції м'язів обличчя, шиї, плечового поясу, асиметрія тіла та порушення постави створюють фізіологічні бар'єри для ефективного мовленнєвого розвитку. У таких випадках традиційне логопедичне втручання може не дати бажаного результату або бути тривалим та виснажливим як для дитини, так і для фахівця. Тому актуальним стає пошук додаткових методів терапії, які могли б сприяти гармонізації фізичного стану дитини й підвищити ефективність логопедичної роботи. Одним з таких методів є остеопатія – система лікувального впливу, що базується на нормалізації структури й функції тілесних систем через м'яке мануальне втручання.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування доцільності та ефективності міждисциплінарної співпраці логопеда й остеопата у процесі подолання мовленнєвих порушень у дітей. Стаття має на меті проаналізувати тілесні фактори, що ускладнюють мовленнєвий розвиток, дослідити можливість остеопатичного втручання, як допоміжного методу в логокорекційній роботі, та представити клінічні й наукові аргументи на підтримку синергії двох підходів.

Остеопатію, як методику цілісного впливу на організм дитини, учені розглядають перспективною ділянкою немедикаментозної реабілітації, що може бути застосована в логопедичній практиці. За словами дослідників, остеопатичне лікування спрямоване на покращення циркуляції ліквору, знімати м'язові спазми, оптимізувати дихальну функцію, що в свою чергу активізує роботу мовленнєвих центрів мозку [10].

Остеопатичне втручання здатне впливати на роботу центральної та периферичної нервової системи, що опосередковано впливає на мовленнєву функцію дитини. Особливо це актуально для дітей із неврологічними діагнозами – ДЦП, розлади аутистичного спектру, затримка психомовленнєвого розвитку, де функціонування опорно-рухового апарату та мовлення тісно взаємопов'язані. У таких випадках остеопатична корекція може допомогти зняти м'язову напругу, покращити координацію, відновити симетрію тіла й збалансувати тонус м'язів. Унаслідок таких змін дитина краще сприймає логопедичні вправи, її мотивація та контактність у процесі навчання зростає [4].

Інтеграція тілесно-орієнтованих методів у логопедичну практику дозволяє гнучко адаптувати терапію до індивідуальних потреб дитини. Сучасна нейропедагогіка підтримує ідею тісного взаємозв'язку між сенсорними, руховими та когнітивними процесами. Робота з тілом допомагає не лише зменшити фізичні затиски, а й стимулювати нейропластичність, що є основою для формування нових мовленнєвих зв'язків у мозку дитини.

Ще одним важливим аспектом є вплив остеопатії на соматичну саморегуляцію. Через роботу з вісцеральними та краніальними структурами остеопат активізує процеси внутрішньої гармонізації, що позитивно позначається на загальному психоемоційному стані дитини. Діти стають спокійнішими, краще концентруються, охочіше йдуть на контакт з педагогами.

Як зазначають Стахова Л. та Мороз Л., метод сенсорної інтеграції в логопедичній практиці передбачає поетапне залучення та подальшу синхронізацію сенсорних потоків шляхом стимуляції роботи всіх органів чуття. Цей підхід спрямований на активізацію пізнавальних процесів, розвиток

усіх компонентів мовлення та корекцію мовленнєвих порушень [7]. Схожі результати демонструє остеопатія, яка передбачає роботу з краніосакральною системою, фасціями, суглобами та діафрагмою – структурами, що безпосередньо або опосередковано впливають на артикуляційні процеси, дихання та формування звуковимови.

У роботі Галущенко В. І. [3] акцентовано увагу на тому, що в дітей з комплексними порушеннями розвитку логопедична діяльність потребує підтримки з боку фахівців суміжних напрямів, зокрема остеопатів, які здатні усунути соматичні бар'єри. Ревуцька І. зазначає, що при логоневрозах та дизартрії тілесна терапія дозволяє зменшити напругу у шийно-комірцевій зоні, покращити мовленнєве дихання та знизити рівень тривожності, що є критично важливим для ефективного логокорекційного впливу [5].

Усе більше фахівців логопедичної галузі зазначають, що лише інтеграція педагогічного, психологічного й тілесного впливів дозволяє досягати стійких позитивних змін. Завдяки роботі остеопата логопед отримує можливість працювати з дитиною в оптимальних фізіологічних умовах для розвитку мовлення. Саме таке цілісне розуміння проблеми дозволяє створити індивідуалізовану і водночас ефективну стратегію втручання.

Доцільно також враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини. У межах логопедичного супроводу важливо оцінювати не лише мовленнєві, а й емоційні, когнітивні й сенсорні характеристики. Таким чином створюється цілісна картина стану дитини, яка дає змогу обрати найбільш відповідний маршрут допомоги.

Цінними є також результати дослідження впливу остеопатії на дітей із дизартрією функціонального типу: у групі дітей, що отримували як остеопатичну, так і логопедичну допомогу, чіткість мовлення покращилася майже вдвічі [9]. У публікації Стуцаренко С.О. доведено, що тілесні ритмічні методи, такі як боді-перкусія, сприяють нормалізації темпо-ритмічної сторони мовлення, що є особливо важливим для дітей із заїканням [8].

Іноземні клініки також підтверджують, що комплексний підхід до мовленнєвої реабілітації за участі остеопата сприяє активізації нейрофізіологічних процесів, полегшує встановлення артикуляційного контролю, покращує загальну взаємодію дитини в комунікативній ситуації [10].

Досвід показує, що ефективність логопедичної роботи значно підвищується, якщо перед нею проводиться остеопатичне втручання. Особливо корисно це для дітей, у яких спостерігається гіпо- або гіпертонус м'язів обличчя, порушення прикусу, асиметрія черепа. Усунення таких тілесних порушень відкриває шлях для формування правильних мовленнєвих навичок.

Результати досліджень підтверджують, що остеопатичні втручання позитивно впливають на емоційний фон дитини, знижують прояви тривожності та гіперактивності, що полегшує її включення в навчальну діяльність. На цьому тлі мовленнєві завдання сприймаються легше, а логопедична корекція стає ефективнішою. Додатково варто зазначити, що остеопатичні методи часто використовуються для відновлення біомеханічного балансу черепа та хребта після пологових травм, що можуть бути латентною причиною порушення мовлення. У випадку дітей із розладами аутистичного спектра, остеопатія може зменшити сенсорне навантаження, знизити дратівливість і допомогти в налагодженні емоційного контакту, що є передумовою для результативної логопедичної роботи [4]. Мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язаний із її психічними процесами, зокрема емоційним станом, рівнем тривожності та сформованістю уявлень про себе та світ [6]. Відтак, вплив остеопатії на ці аспекти має не лише фізіологічний, а й психоемоційний ефект. Це особливо актуально для дітей із високим рівнем тривожності, які потребують додаткового тілесного заспокоєння перед активним мовленнєвим навчанням.

У сучасних умовах усе більше логопедів та фахівців тілесно-орієнтованої терапії прагнуть налагодити тісну міждисциплінарну співпрацю. Це дозволяє не лише індивідуалізувати підхід до дитини, а й сформувати для неї комфортне й підтримуюче середовище. У такому середовищі дитина відчуває себе безпечною, що є однією з передумов ефективного засвоєння нових знань і навичок. Також важливо зазначити, що інтеграція остеопатії в логопедичну практику потребує системного підходу та спеціалізованої підготовки логопедів, зокрема ознайомлення з основами анатомії, нейрофізіології та соматичних дисфункцій.

Успішна співпраця між логопедом та остеопатом вимагає спільного формування корекційного маршруту: діагностика, обмін інформацією, планування послідовності терапевтичних втручань. Наприклад, у випадках, коли остеопат виявляє в дитини порушення рухливості в ділянці крижів чи шийного відділу, логопед має враховувати ці обмеження у своїх методиках – від позиційної організації занять до добору артикуляційних вправ. Таким чином, кожна дія одного спеціаліста посилює результат іншого.

Важливо наголосити, що остеопатичне втручання не замінює логопедичної корекції, а створює сприятливе функціональне тло для неї. Завдяки зменшенню м'язової ригідності, покращенню циркуляції ліквору, нормалізації тонуусу тіла дитина стає більш відкритою до засвоєння нових мовленнєвих структур, зменшується стомлюваність і підвищується здатність до зосередження. Це

особливо важливо для дітей із високим рівнем психоемоційної нестабільності або супутніми сенсорними порушеннями.

Батьки, яких залучають до процесу за рекомендаціями логопеда й остеопата, стають активними учасниками терапії, що значно посилює й прискорює досягнення результатів [1]. Регулярне спостереження за динамікою, виконання домашніх завдань, участь у корекційних сесіях – усе це формує культуру турботи про розвиток дитини як цілісної особистості. Спільна участь родини, логопеда, остеопата й інших фахівців формує єдиний реабілітаційний простір навколо дитини, у якому кожен вплив узгоджується та підсилює інші. Це дозволяє не тільки поліпшити мовлення, а й сприяє гармонійному розвитку особистості дитини. Крім того, інтеграція остеопатії до логопедичної практики відкриває перспективи для наукових досліджень. Вивчення ефективності різних тілесно-орієнтованих технік у поєднанні з логопедичними методиками дозволить створити науково обґрунтовані протоколи втручання, що сприятиме стандартизації міждисциплінарної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями. Тому доцільно розвивати освітні програми для логопедів і остеопатів, які охоплюватимуть основи мультидисциплінарного підходу, обмін клінічним досвідом та практику спільного планування реабілітаційного процесу.

**Висновки.** Комплексне поєднання логопедичних методик та тілесно-орієнтованих підходів, зокрема остеопатії, виявляється надзвичайно перспективним у корекційній роботі з дітьми, що мають складні мовленнєві порушення. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє не лише цілеспрямовано впливати на артикуляційні, фонетичні й мовленнєві функції, але й створює умови для загального гармонійного розвитку дитини. Остеопатія, працюючи на рівні краніосакральної, м'язової та нервової систем, сприяє усуненню соматичних бар'єрів, які перешкоджають ефективному формуванню мовлення.

Результати клінічних досліджень і практичних кейсів демонструють покращення якості мовлення, зниження неврологічної симптоматики, нормалізацію темпо-ритмічної організації мовлення та зменшення рівня тривожності в дітей після остеопатичних втручань. Це свідчить про доцільність інтеграції тілесно-орієнтованих підходів у логопедичну практику, особливо при роботі з дітьми з ДЦП, аутизмом, дизартрією, ЗПР та іншими складними порушеннями розвитку.

Особливої уваги набуває необхідність системної співпраці між логопедами, остеопатами, психологами, неврологами, а також батьками дитини. Така взаємодія формує цілісний реабілітаційний простір, де кожен фахівець доповнює роботу іншого, а сам процес корекції мовлення набуває глибини й ефективності. Ураховуючи високий потенціал остеопатії у реабілітаційній логопедії, актуальним є подальше наукове вивчення цієї теми та впровадження відповідних практик у систему підготовки логопедів.

Висновкуємо про те, що міждисциплінарна модель логопедично-остеопатичної допомоги є сучасним і науково обґрунтованим підходом до подолання стійких мовленнєвих порушень у дітей та заслуговує подальшого розвитку й системного впровадження в логопедичну практику.

### Література

1. Аннас Ю. В. Затримка мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2020. Вип. 192. С. 48–52. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/b680c5f3-371b-4659-9be6-13b1f9ed218a/download>
2. Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення у дітей з РАС. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 35. С. 5–14. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/233/208.pdf>
3. Галушенко В. І. Становлення мовленнєвої діяльності у дітей з комплексними порушеннями розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Педагогіка. 2021. Вип. 27. С. 37–41. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/18234/1/Galushchenko.pdf>
4. Пахомова Н., Баранець І. Напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Корекційна педагогіка*. Випуск 43. 2022. С. 55 – 63. URL: <https://bit.ly/3tJDdA2>
5. Ревуцька І. Корекція мовленнєвих порушень засобами тілесно-орієнтованої терапії. *Психолінгвістика*. 2017. Вип. 22(1). С. 187–196. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling\\_2017\\_22%281%29\\_\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2017_22%281%29__14)
6. Савчук З. С., Ярошук Т. О. Розвиток психіки дошкільника в контексті його мовленнєвих досягнень. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології XXI ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (27–28 січня 2017 року, м. Львів); збірник тез. Громадська організація «Львівська педагогічна спільнота»*. 2017. С. 60–65. URL: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51700485/pedagogyviv\\_%D1%8F%Do%BD%Do%B2%Do%Bo%D1%80%D1%8C\\_2017-libre.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51700485/pedagogyviv_%D1%8F%Do%BD%Do%B2%Do%Bo%D1%80%D1%8C_2017-libre.pdf)
7. Стахова, Л., Мороз, Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4. 2021. 151–156, URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.2>

8. Стуцаренко С. О. Корекція темпо-ритмічної сторони мовлення старших дошкільників із заїканням засобами боді перкусії. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: до 85-річчя акад. В. І. Бондаря; матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (27–28 січня 2023 року); збірник наукових праць. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 268–272. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/b680c5f3-371b-4659-9be6-13b1f9ed218a/download>
9. Beckewitz-Hübner, M., Kraus, A. Can osteopathic treatments improve the capability of articulation and speech of children between four and six years suffering from speech disorders (Dyslalia). A randomized controlled trial // *AFO Thesen*. 2008. URL : <https://www.osteopathicresearch.org/s/afo/item/2522>
10. Sharath H., Raghuvver R., Qureshi M. I., Warghat P., Desai S., Brahmane N. *Effect of osteopathic manipulation in an autism spectrum child with speech impairment and attention deficit: a case report*. *Cureus*. 2024. Vol. 16(3). P. e56809. URL : <https://www.cureus.com/articles/239771#!/>

### References

1. Annas, Yu. (2020). Zatrzymka movlennievoho rozvytku u ditei rannoho viku [Delay in speech development in early childhood children]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 192, 48–52. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/b680c5f3-371b-4659-9be6-13b1f9ed218a/download> [in Ukrainian].
2. Bazyma, N. (2018). Korektsiino-rozvyvalna robota z rozvytku movlennia u ditei z RAS [Correctional and developmental work on speech development in children with ASD]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific Journal of the National Pedagogical Drahomanov University. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 35, 5–14. Retrieved from <https://aqce.com.ua/download/publications/233/208.pdf> [in Ukrainian].
3. Halushchenko, V. (2021). Stanovlennia movlennievoi diialnosti u ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku [Formation of speech activity in children with complex developmental disorders]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Pedahohika – Collection of Scientific Works of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. Series: Pedagogy*, 27, 37–41. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/18234/1/Galushchenko.pdf> [in Ukrainian].
4. Pakhomo, N., & Baranets, I. (2022). Napriamy korektsiinoi roboty z ditmy iz tiazhkymy porushenniamy movlennia v umovakh voiennoho stanu [Directions of correctional work with children with severe speech disorders under martial law]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Korektsiina pedahohika – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Correctional Pedagogy*, 43, 55–63. Retrieved from <https://bit.ly/3tJDdA2> [in Ukrainian].
5. Revutska, I. (2017). Korektsiia movlennievych porushen zasobamy tilesno-orientovanoi terapii [Correction of speech disorders using body-oriented therapy]. *Psykholinhuistyka – Psycholinguistics*, 22(1), 187–196. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling\\_2017\\_22%281%29\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2017_22%281%29_14) [in Ukrainian].
6. Savchuk, Z., & Yaroshchuk, T. (2017). Rozvytok psykhyky doshkilnyka v konteksti yoho movlennievych dosiahnen [Development of a preschooler's psyche in the context of their speech achievements]. In *Kliuchovi pytannia naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykholohii XXI st.: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Key Issues of Scientific Research in Pedagogy and Psychology of the 21st Century: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 60–65). Lviv: Hromads'ka orhanizatsiia «Lvivska pedahohichna spilnota». Retrieved from [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51700485/pedagogylviv\\_%D1%8F%Do%BD%Do%B2%Do%Bo%D1%80%D1%8C\\_2017-libre.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51700485/pedagogylviv_%D1%8F%Do%BD%Do%B2%Do%Bo%D1%80%D1%8C_2017-libre.pdf) [in Ukrainian].
7. Stakhova, L., & Moroz, L. (2021). Zastosuvannia elementiv sensornoi intehratsii v lohopedychnii roboti z ditmy doshkilnoho viku [Application of sensory integration elements in speech therapy work with preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 151–156. Retrieved from <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.2> [in Ukrainian].
8. Stutsarenko, S. (2023). Korektsiia tempo-rytmichnoi storony movlennia starshykh doshkilnykiv iz zaiikanniam zasobamy bodi perkussii [Correction of the tempo-rhythmic aspect of speech in older preschoolers with stuttering using body percussion]. In *Systema osvity i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvithnimi potrebamy: dosvid mynuloho – pohliad u maibutnie: do 85-richchia akad. V. I. Bondaria; materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Education and Upbringing System for Children with Special Educational Needs: Past Experience – A Look into the Future: On the 85th Anniversary of Academician V. I. Bondar; Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 268–272). Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/b680c5f3-371b-4659-9be6-13b1f9ed218a/download> [in Ukrainian].
9. Beckewitz-Hübner, M., & Kraus, A. (2018). Can osteopathic treatments improve the capability of articulation and speech of children between four and six years suffering from speech disorders (Dyslalia). A randomized controlled trial. *AFO Thesen*. Retrieved from <https://www.osteopathicresearch.org/s/afo/item/2522> [in English].
10. Sharath, H., Raghuvver, R., Qureshi, M. I., Warghat, P., Desai, S., & Brahmane, N. (2024). Effect of osteopathic manipulation in an autism spectrum child with speech impairment and attention deficit: A case report. *Cureus*, 16(3), e56809. Retrieved from <https://www.cureus.com/articles/239771#!/> [in English].

УДК 37.018.2

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-57-68>

**ОЛЕКСАНДР МАКОДАЙ**

komarova7788@gmail.com

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК**

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ПРИНЦИПИ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В США: ЗМІСТОВО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено змістово-функціональний аналіз дидактичних принципів кооперативного навчання, обґрунтованих у контексті американської освітньої традиції. Кооперативне навчання у США розвивалося не лише як технологія групової роботи, а як цілісна дидактична парадигма з власною термінологією, системою компонентів, моделей і принципів. Узагальнено теоретико-методологічні підходи провідних дослідників кооперативної освіти – Д. Джонсона, Р. Джонсона, Р. Славина, С. Кагана, Е. Коен, Ш. Шарана та інших – з метою виявлення ключових принципів, що становлять ціннісно-смісловий і структурно-функціональний базис кооперативного навчання. У результаті аналізу визначено дев'ять провідних принципів: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, безпосередня взаємодія, активне взаємонавчання, педагогічне партнерство, розвиток соціальних навичок, усвідомлення ролей, групова рефлексія та взаємне збагачення. Розкрито зміст перерахованих принципів, їх функції у процесі організації групової навчальної діяльності, а також особливості реалізації у провідних моделях кооперативного навчання, таких як *Learning Together*, *STAD*, *TGT*, *Jigsaw*, *Group Investigation*, *Complex Instruction*, *Kagan Structures*. Особливу увагу приділено співвідношенню між дидактичними принципами та базовими компонентами кооперативного навчання, що дозволяє розглядати їх не як дублюючі, а як взаємодоповнюючі категорії з різним рівнем абстрагування. Наголошено на важливому значенні американського досвіду кооперативного навчання для оновлення вітчизняної освітньої практики та модернізації дидактичного інструментарію в умовах впровадження компетентнісного підходу. Перспективами подальших досліджень визначено вивчення реалізації принципів кооперативного навчання в цифрових і інклюзивних освітніх середовищах.

**Ключові слова:** кооперативне навчання, дидактичні принципи, США, позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, педагогічне партнерство, соціальні навички, групова взаємодія, модель кооперативного навчання.

**OLEKSANDR MAKODAI**

Graduate Student of the Department of Pedagogy,  
Vocational Education and Management of Educational  
Institutions Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State  
Pedagogical University  
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

**VASYL HALUZIYAK**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vinnytsia  
Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical  
University  
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

## PRINCIPLES OF COOPERATIVE LEARNING IN THE UNITED STATES: A CONTENT AND FUNCTIONAL ANALYSIS

This article presents a content and functional analysis of the didactic principles of cooperative learning as developed within the American educational tradition. In the United States, cooperative learning has evolved not merely as a technique of group work but as a comprehensive didactic paradigm with its own terminology, component system, instructional models, and guiding principles. The article summarizes the theoretical and methodological approaches of prominent scholars in cooperative education—D. Johnson, R. Johnson, R. Slavin, S. Kagan, E. Cohen, Sh. Sharan, among others—with the aim of identifying the core principles that constitute the value-semantic and structural-functional foundation of cooperative learning. As a result of the analysis, nine key principles were identified: positive interdependence, individual accountability, face-to-face interaction, mutual active learning, pedagogical partnership, development of social skills, role awareness, group reflection, and mutual enrichment. The paper elaborates on the content and educational functions of these principles, as well as their implementation within major cooperative learning models such as *Learning Together*, *STAD*, *TGT*, *Jigsaw*, *Group Investigation*, *Complex Instruction*, and *Kagan Structures*. Special attention is paid to the relationship between didactic principles and the basic components of cooperative learning, allowing them to be interpreted not as redundant, but as complementary categories operating at different levels of abstraction. The significance of American experience in cooperative

*learning for modernizing Ukrainian educational practice and updating didactic tools under the competency-based approach is emphasized. Prospects for future research include the exploration of how cooperative learning principles can be adapted and implemented in digital and inclusive educational environments.*

**Key words:** *cooperative learning, didactic principles, USA, positive interdependence, individual accountability, pedagogical partnership, social skills, group interaction, cooperative learning model.*

Інтенсивні трансформації освітнього простору в XXI столітті актуалізують потребу в розробці дидактичних підходів, які б одночасно забезпечували якісне засвоєння знань, розвиток критичного мислення та формування соціально-комунікативних компетентностей здобувачів освіти. У цьому контексті кооперативне навчання постає як одна з найбільш ефективних освітніх технологій, здатних гармонійно поєднати академічну, соціальну та особистісну складові навчального процесу. Найбільш повного й системного розвитку ця концепція набула в педагогіці Сполучених Штатів Америки, де кооперативне навчання постало не лише як ефективна освітня технологія, а як цілісна дидактична парадигма з власною термінологічною системою, принципами, моделями та структурними компонентами.

Попри значну кількість публікацій, присвячених кооперативному навчанню, менш дослідженою залишається проблема принципів, на яких воно ґрунтується, їхньої класифікації, аналізу змісту та функцій. Саме принципи задають внутрішню логіку освітньої взаємодії, визначають її ціннісні орієнтири та забезпечують узгодженість між методами, формами і результатами навчання. Без належного теоретико-функціонального аналізу принципів кооперативного навчання його впровадження в різних освітніх контекстах ризикує бути формальним і поверховим.

Актуальність вивчення та систематизації поглядів зарубіжних дослідників, зокрема американських, на принципи кооперативного навчання зумовлена тим, що саме в англо-американському педагогічному просторі було розроблено теоретичні засади цього підходу. Праці таких науковців, як Д. Джонсон і Р. Джонсон [7; 8; 10; 11; 14; 15], Р. Славін [20; 21; 22; 26; 27], С. Каган [17], Е. Коен [2], Р. Стівенс [29], Ш. Шаран [19], стали фундаментом для формування ключових компонентів, моделей і визначення умов ефективної групової взаємодії в навчальному процесі. В їхніх дослідженнях кооперативне навчання розглядається не лише як інструмент підвищення навчальної успішності, а як комплексна дидактична система, що інтегрує соціальне, когнітивне й емоційне навчання. Аналіз і узагальнення напрацювань вказаних науковців дасть змогу виявити глибинні принципи, що лежать в основі кооперативного навчання, адаптувати ефективні освітні моделі до національного освітнього контексту та переосмислити підходи до організації навчального процесу в умовах компетентнісної трансформації освіти.

У зв'язку з цим, **мета статті** полягає в тому, щоб здійснити змістово-функціональний аналіз дидактичних принципів кооперативного навчання, сформульованих у США, з'ясувати їхню сутність, взаємозв'язок із компонентами та моделями, а також окреслити потенціал їх адаптивного використання у сучасній освітній практиці.

Ефективність кооперативного навчання залежить не лише від дотримання структурно-організаційних вимог, а й від осмислення методологічних засад освітньої взаємодії, зокрема тих орієнтирів, що визначають її цілі, зміст і логіку побудови. У цьому контексті ключову роль відіграють дидактичні принципи – загальні нормативні положення, що відображають закономірності навчального процесу й визначають основні вимоги до його організації. Під дидактичними принципами кооперативного навчання варто розуміти загальні методологічні орієнтири, які задають логіку, ціннісну спрямованість і правила організації групової навчальної взаємодії, забезпечуючи узгодженість між метою, змістом, методами й формами навчання.

Становлення системи принципів кооперативного навчання відбувалося паралельно з розвитком відповідних моделей у США, насамперед у працях таких дослідників, як Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін, С. Каган, Е. Коен, Ш. Шаран та ін. Кожен із них сформулював або конкретизував набір ключових орієнтирів, які, попри варіативність формулювань, мають спільну смислову основу. Це дозволяє говорити про відносно стабільну систему принципів, яка становить концептуальний базис кооперативної дидактики.

Аналіз наукових джерел, присвячених кооперативному навчанню, свідчить про існування кількох авторських підходів до визначення дидактичних принципів, які відображають єдину педагогічну логіку, але варіюються за кількістю, термінологією та акцентами. Порівняльний аналіз різних підходів дозволяє з'ясувати, які ідеї є концептуально схожими, а які – специфічними для певної моделі кооперативного навчання.

Однією з найбільш системно розроблених є концепція американських дослідників Д. Джонсона і Р. Джонсона [8], які виокремлюють п'ять основних умов ефективного кооперативного навчання, кожна з яких фактично виконує роль принципу: позитивна взаємозалежність; індивідуальна відповідальність; безпосередня взаємодія; розвиток соціальних навичок; групова рефлексія. Ці

компоненти, які одночасно виконують функцію принципів, лягли в основу моделі Learning Together [10] і стали найбільш цитованими у світовій педагогіці.

Р. Славін [22], у свою чергу, зосереджує увагу на двох базових принципах – позитивній взаємозалежності та індивідуальній відповідальності, – які є критично важливими для досягнення не лише соціальних, а й академічних результатів кооперативного навчання. У моделях Student Teams – Achievement Divisions (STAD) і Teams–Games–Tournaments (TGT) він детально описує механізми забезпечення цих принципів, зокрема через систему індивідуального оцінювання, групового заліку та змагання. Інші аспекти кооперативного навчання, як-от розвиток соціальних умінь чи групова рефлексія, у нього не виділяються як окремі принципи, а розглядаються як педагогічні умови.

С. Каган [17], розробник структурного підходу, формулює принципи через поведінкові правила кооперації та структурні гарантії включення кожного учня у навчальну взаємодію. Його підхід побудований на дотриманні «PIES»-принципів:

- P – Positive Interdependence (позитивна взаємозалежність),
- I – Individual Accountability (індивідуальна відповідальність),
- E – Equal Participation (рівна участь),
- S – Simultaneous Interaction (одночасна взаємодія).

У підході С. Кагана принципи кооперативного навчання розглядаються не лише як абстрактні методологічні орієнтири, а як технологічно вимірювані та практичні критерії, на основі яких можна оцінити ефективність організації групової навчальної взаємодії. Його принципи (зокрема позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, рівна участь, одночасна взаємодія) подаються у вигляді структурних ознак, які мають бути обов'язково присутні в кожній навчальній структурі або завданні, щоб воно вважалось дійсно кооперативним. Таким чином, принципи у С. Кагана виконують не лише нормативну, а й діагностичну функцію, дозволяючи педагогові проектувати, оцінювати й удосконалювати навчальні ситуації за чіткими критеріями.

Е. Коен [2] і Ш. Шаран [19] роблять акцент на соціальному потенціалі навчальної кооперації, тому в їхніх підходах ключову роль відіграють принципи статусної рівності, розвитку соціальних умінь, інклюзивності та залучення всіх учнів. У моделях Complex Instruction (Е. Коен) та Group Investigation (Ш. Шаран) дидактичні принципи розглядаються не лише як організаційні засади навчання, а як соціально значущі орієнтири, покликані забезпечити інклюзивність, рівність можливостей і справедливу участь усіх учнів у навчальній взаємодії. У цих моделях кооперація розглядається як інструмент подолання статусної та академічної нерівності, особливо в умовах гетерогенних класів, де учні суттєво відрізняються рівнем підготовки, соціальним статусом або культурним походженням.

Таким чином, спільними для всіх підходів є принципи позитивної взаємозалежності та індивідуальної відповідальності – як базові для організації ефективної навчальної взаємодії. Водночас варіативними є принципи, пов'язані з соціальним виміром кооперації (рівність, інклюзивність, партнерство), ступенем структурованості (структурні гарантії участі), а також з рефлексивними та метакогнітивними аспектами (групова рефлексія, саморегуляція).

Загалом, на основі аналізу наукових праць провідних американських дослідників, можна виділити низку ключових дидактичних принципів, які відображають специфіку та особливості кооперативного навчання.

Фундаментальним дидактичним орієнтиром у кооперативному навчанні є *принцип позитивної взаємозалежності*, який задає ціннісну основу та логіко-смыслову базу ефективної групової взаємодії. Сутність цього принципу полягає в тому, що всі учасники навчальної мікрогрупи повинні усвідомлювати спільність мети, розуміти власну відповідальність перед товаришами й визнавати, що досягнення особистого успіху неможливе без активної пізнавальної діяльності кожного учасника. Така взаємозалежність формує мотиваційне середовище, в якому підтримка, координація та взаємодопомога є не просто бажаними, а необхідними умовами досягнення спільного успіху.

Принцип позитивної взаємозалежності був вперше системно обґрунтований у дослідженнях Д. Джонсона та Р. Джонсона як один із п'яти ключових елементів ефективного кооперативного навчання [9; 10; 12]. Цей принцип знайшов практичне втілення у розробках Р. Славіна [22] і С. Кагана [17], які запропонували низку структур, що передбачають обов'язкову координацію зусиль учасників навчального процесу. У всіх цих підходах позитивна взаємозалежність слугує не лише організаційною умовою, а й аксіологічним імперативом кооперативної взаємодії, що формує культуру співробітництва, довіри та взаємної відповідальності.

У педагогічній практиці принцип позитивної взаємозалежності реалізується через різноманітні дидактичні моделі та методичні інструменти. Зокрема, у моделі Jigsaw кожен учень вивчає окремий фрагмент навчального матеріалу, а потім навчає інших членів групи, тим самим створюючи ситуацію спільної відповідальності за досягнення групового результату [1]. У моделі Р. Славіна STAD позитивна взаємозалежність створюється завдяки груповому оцінюванню, яке ґрунтується на індивідуальних результатах усіх учасників, у тому числі найменш успішних [22]. Ефективною також

є практика використання єдиної групової винагороди, умовою отримання якої є виконання завдання всією групою, а не лише окремими її членами.

Ще одним важливим дидактичним орієнтиром кооперативного навчання є *принцип індивідуальної відповідальності*, який забезпечує баланс між колективною діяльністю та особистою участю кожного учня. Суть цього принципу полягає в тому, що кожен учасник групової взаємодії повинен нести відповідальність не лише за спільний результат, але й за власне навчання, розуміння матеріалу та активну участь у виконанні завдань. Індивідуальна відповідальність запобігає «соціальній лінії» й забезпечує реальну включеність кожного учня у процес навчальної співпраці. На думку Д. Джонсона і Р. Джонсона, «індивідуальна відповідальність проявляється, коли оцінюється результат кожного учня, а зворотний зв'язок щодо цих результатів надається як групі, так і окремому учневі» [16, с. 9].

Практична реалізація цього принципу забезпечується організаційно-методичними заходами і прийомами, які дозволяють об'єктивно оцінити внесок кожного учасника у пізнавальну діяльність групи. Наприклад, у моделі STAD індивідуальні навчальні досягнення кожного учня враховуються під час визначення командного результату, що стимулює кожного працювати не лише на групу, але й на себе [22]. Іншим ефективним прийомом є підсумковий індивідуальний контроль знань кожного учня після завершення групової діяльності. Це може бути виконання короткого тесту, письмового завдання або усне опитування, що проводиться не для всієї групи, а для кожного окремого учня. Така форма контролю дозволяє вчителю оцінити, наскільки кожен учень особисто зрозумів і засвоїв навчальний матеріал, а не лише долучився до колективного виконання завдання. Окремо варто згадати прийом «квиток на вихід» (англ. *exit ticket*) – це коротке письмове завдання, яке учні виконують наприкінці уроку. Воно може містити, наприклад, одне запитання з теми, прохання навести приклад, сформулювати головну думку або написати, що нового учні дізналися. Завдяки цьому вчитель отримує швидкий зворотний зв'язок і бачить, наскільки ефективно кожен учень засвоїв матеріал на індивідуальному рівні. Ще одним засобом посилення індивідуальної відповідальності учнів є ротація обов'язків (ролей) у межах групи. Це означає, що під час групової роботи кожен учень по черзі виконує різні функції – наприклад, лідера (координує роботу групи), доповідача (представляє результати), спостерігача (аналізує процес взаємодії), хронометриста (стежить за часом), тощо. Такий підхід дає змогу кожному учасникові спробувати себе в різних ролях, що не лише підвищує відповідальність, а й забезпечує рівномірний розподіл обов'язків та уникнення ситуацій, коли окремі учні залишаються пасивними спостерігачами.

Педагогічна цінність принципу індивідуальної відповідальності полягає в тому, що він формує у здобувачів освіти почуття обов'язку, самодисципліну та усвідомлення значущості власного внеску у спільну справу. Як показують дослідження Д. Джонсона і Р. Джонсона [10], саме поєднання позитивної взаємозалежності з індивідуальною відповідальністю створює основу для досягнення високих навчальних результатів і розвитку ключових соціальних компетентностей учнів. Р. Славін [22] також наголошує, що без індивідуальної відповідальності кооперативне навчання втрачає свою ефективність, перетворюючись на формальну групову роботу без глибокого залучення кожного учня у пізнавальну діяльність.

Суттєвим дидактичним орієнтиром кооперативного навчання є *принцип безпосередньої взаємодії*, який акцентує увагу на важливості активного комунікативного обміну між учасниками навчального процесу. Суть цього принципу полягає в тому, що ефективно засвоєння знань у кооперативному форматі можливе лише за умови прямої вербальної й невербальної взаємодії учнів. Це передбачає діалоги, дискусії, взаємні пояснення, аргументацію думок, обговорення рішень і підтримку одне одного під час навчального процесу. Безпосередня взаємодія створює умови для взаємного збагачення учасників і глибшого розуміння навчального матеріалу через його пояснення іншим.

Практична реалізація цього принципу охоплює низку методичних прийомів, орієнтованих на стимулювання комунікації в малих групах. Зокрема, ефективними є такі техніки, як Think–Pair–Share (Поміркуй – Обговори в парі – Поділись із класом), коли кожен учень спершу формулює власну відповідь, далі обговорює її з партнером, а потім презентує узагальнене бачення. Іншим прикладом є групові дискусії у мікрогрупах, що стимулюють обмін ідеями та спільне прийняття рішень. Також до ефективних форм належить взаємне навчання, коли учні пояснюють матеріал один одному, що, згідно з дослідженнями, сприяє глибшому й тривалішому запам'ятовуванню [2; 4].

Д. Джонсон і Р. Джонсон (1994) підкреслюють, що саме безпосередня взаємодія між учасниками дозволяє реалізувати основні функції кооперативного навчання – когнітивну, соціальну та мотиваційну [9]. Водночас Е. Коен (1994) звертає увагу на те, що якість такої взаємодії значною мірою залежить від рівня підготовленості учнів до співпраці, чіткого структурування завдань і педагогічного супроводу [2]. Таким чином, принцип безпосередньої взаємодії виступає як методологічна основа соціального конструктивізму, в межах якого знання постають як результат активного спільного конструювання смислів, а не пасивного засвоєння готової інформації.

Важливе місце у системі принципів кооперативного навчання посідає *принцип активного взаємонавчання*, спрямований на максимальне залучення учнів до конструювання знань у тісній взаємодії з іншими учасниками навчального процесу. Сутність цього принципу полягає в тому, що учні мають виступати не пасивними споживачами знань або виконавцями вказівок педагога, а активними, рефлексивними суб'єктами спільної пізнавальної діяльності. Вони не лише навчаються «від учителя», а й «один у одного» – через пояснення, обговорення, дискусію, взаємодопомогу, формулювання власних ідей та осмислення думок інших учасників.

У практичному вимірі реалізація цього принципу передбачає створення ситуацій активного конструювання знань, в яких учні виступають як ініціатори, організатори й учасники спільного пізнання. До таких форм належать: робота в експертних групах (наприклад, у моделі Jigsaw), колективне розв'язання проблемних ситуацій, створення ментальних карт у групах, взаємне навчання, коли учні готують міні-лекції або пояснюють матеріал іншим. Дослідження Р. Славіна [22] і С. Кагана [17] підтверджують, що активна взаємодія підвищує якість засвоєння знань, розвиває критичне мислення й покращує метакогнітивні навички учнів.

Теоретичною основою принципу активного взаємонавчання є положення соціального конструктивізму, згідно з яким навчання найефективніше відбувається у процесі активної взаємодії, співпраці та діалогу [30]. Важливу роль відіграє не лише передача знань, а й їх інтерпретація, переосмислення та пояснення, що вимагає залучення учнів до творчого й критичного мислення. Активність у цьому контексті розуміється не просто як участь у спільній роботі, а як інтелектуальна ініціативність, прагнення зрозуміти, поставити запитання, аргументувати власну позицію, допомогти іншому.

Таким чином, принцип активного взаємонавчання є тим дидактичним механізмом, що дозволяє учням не лише успішно засвоювати знання, а й розвивати навички самостійного мислення, комунікації, взаєморозуміння й рефлексії, що є особливо важливими в умовах сучасної освіти.

Серед принципів, що визначають ефективність кооперативного навчання, особливе місце посідає *принцип усвідомлення ролей*, який забезпечує чітку організацію й структурованість групової діяльності. Сутність цього принципу полягає в тому, що кожен учень у групі повинен чітко розуміти свою функцію, обсяг відповідальності та особистий внесок у досягнення спільної мети. Ролі не мають бути випадковими чи формальними – їх розподіл має бути продуманим, прозорим і узгоджуватися з навчальними завданнями. Усвідомлений розподіл ролей не лише забезпечує ефективну групову роботу, а й сприяє формуванню відповідальності, організованості та умінь міжособистісної взаємодії [6].

У практичному вимірі реалізація цього принципу передбачає виконання учнями у групах постійних або змінних ролей, які визначаються на основі ротації або попереднього узгодження. Типовими ролями є: модератор (керує процесом взаємодії), доповідач (представляє результати), спостерігач (аналізує ефективність взаємодії), секретар (веде записи), тайм-кіпер (контролює час) тощо. Наприклад, у моделі Complex Instruction підкреслюється важливість того, щоб кожен учасник мав соціально значущу роль у групі [2]. Це особливо актуально для гетерогенних груп, які складаються із учнів з різними рівнями підготовки.

У шкільній практиці принцип усвідомлення ролей реалізується через:

- ротацію ролей під час серії уроків, коли учні послідовно виконують різні функції, що дозволяє кожному опанувати нові форми комунікації та відповідальності;
- створення карток ролей із чіткими описами функцій, які роздаються перед початком групової роботи (наприклад, у проєктній або дослідницькій діяльності);
- вправи на рефлексію ролей, в яких учні після виконання завдання обговорюють, наскільки ефективно вони діяли, які труднощі виникали, що вдалося особливо добре.

У контексті вищої освіти принцип усвідомлення ролей активно використовується, наприклад, під час імітації професійно-педагогічної діяльності, коли майбутні вчителі працюють у командах над розробкою навчальних занять або педагогічних кейсів, виконуючи ролі методиста, фасилітатора, оцінювача, організатора зворотного зв'язку. Це дозволяє не лише оволодіти функціональними обов'язками, а й розвинути навички координації, комунікації та самоменеджменту.

На думку С. Кагана [17] та Р. Гілліс [3], структурування ролей є запорукою уникнення хаосу, забезпечення активності всіх учасників і зниження домінування лідерів у групі, що особливо актуально в гетерогенному освітньому середовищі. Принцип усвідомлення ролей також тісно пов'язаний із формуванням соціальних навичок і розширенням автономії учнів у процесі навчання. Усвідомлений розподіл і виконання ролей є необхідною умовою ефективної кооперативної взаємодії, яка базується на взаємній відповідальності, активності та співпраці.

Невід'ємною складовою кооперативного навчання як цілісної освітньої системи є *принцип розвитку соціальних навичок*, який акцентує увагу на важливості формування у здобувачів освіти вмінь конструктивної взаємодії, комунікації та співпраці. Суть цього принципу полягає в тому, що кооперативне навчання має на меті не лише засвоєння певного предметного змісту, а й розвиток

соціально-комунікативної компетентності, зокрема таких умінь, як слухати й чути інших, переконувати і аргументувати свою думку, домовлятися, розв'язувати конфлікти, досягати консенсусу в групі. Ці вміння мають фундаментальне значення для сучасного життя, міжособистісних стосунків і майбутньої професійної діяльності учнів і студентів.

У практиці кооперативного навчання розвиток соціальних навичок відбувається як усвідомлений педагогічний процес, а не як побічний наслідок групової роботи. Зокрема, Д. Джонсон і Р. Джонсон підкреслюють, що навички співпраці повинні не просто «виявлятися», а спеціально формуватися та оцінюватися [9; 10]. Це означає, що вчитель або викладач повинен інтегрувати у навчальні завдання вправи, спрямовані на розвиток активного слухання, надання конструктивного зворотного зв'язку, вирішення суперечностей та організації ефективної командної роботи.

У шкільній практиці прикладами реалізації цього принципу є:

- вправи на активне слухання (наприклад, перефразування почутого, уточнюючі запитання до однокласників);
- моделювання конфліктних ситуацій у межах безпечного середовища, де учні мають знайти спільне рішення (наприклад, обговорення спірних морально-етичних дилем);
- оцінювання соціальної поведінки в групі (за критеріями – повага, підтримка, конструктивна критика, взаємна допомога);
- організація «соціальних пауз» під час групової роботи для короткої рефлексії над тим, наскільки ефективною є взаємодія і як її покращити.

У вищій освіті принцип розвитку соціальних навичок реалізується, зокрема, через:

- тренінгові модулі у межах професійно-орієнтованих дисциплін, де майбутні фахівці оволодівають техніками ведення діалогу, фасилітації, партнерського спілкування;
- використання методів «групового контракту», коли учасники самостійно формулюють правила взаємодії, за дотримання яких несуть колективну відповідальність;
- аналіз соціальних ролей у навчальних кейсах, що дозволяє студентам не лише виконувати завдання, а й осмислювати процес взаємодії між учасниками команди.

Згідно з дослідженнями Е. Коен [2], Ш. Шаран [18] і С. Кагана [17], успішна кооперативна діяльність у гетерогенних групах неможлива без належного рівня сформованості соціальних навичок. Тому педагогічна увага повинна бути спрямована не лише на засвоєння учнями знань, а й на формування навичок продуктивної міжособистісної взаємодії. Такі навички лежать в основі ефективної роботи в команді, вміння долати міжособистісні бар'єри, розуміти інших і досягати порозуміння в умовах розмаїття думок і поглядів.

Вагоме місце серед дидактичних орієнтирів кооперативного навчання посідає *принцип групової рефлексії*, адже він спрямовує учасників на осмислення не лише результатів, а й самого процесу взаємодії. Сутність цього принципу полягає в тому, що учні мають регулярно осмислювати, оцінювати й обговорювати ефективність своєї роботи в групі: що вдалося, які труднощі виникли, наскільки продуктивною була співпраця, що варто змінити у майбутньому. Така рефлексія дозволяє виявити сильні та слабкі сторони командної взаємодії, сприяє розвитку критичного мислення, відповідальності й самосвідомості кожного учасника.

Реалізація цього принципу передбачає використання у навчальному процесі цілеспрямованих рефлексивних практик, які організовуються після виконання завдання або завершення етапу групової роботи. Д. Джонсон і Р. Джонсон наголошують, що групова рефлексія є не факультативним, а необхідним етапом кооперативного навчання, який забезпечує безперервне вдосконалення навичок співпраці [9; 12]. Роль такої рефлексії полягає не лише в аналізі того, що було зроблено, а й у формуванні навичок спільного планування учнями майбутньої діяльності.

У практичному вимірі цей принцип реалізується через такі методи і прийоми:

- групові обговорення з фокусуванням уваги на процесі навчальної взаємодії, а не лише на її змісті, наприклад: «Що вдалось найкраще?», «Що варто змінити наступного разу?»;
- вправи-метафори, як-от «Світлофор» (учні оцінюють роботу групи: зелений – все добре, жовтий – є труднощі, червоний – робота неефективна);
- групові щоденники або рефлексивні аркуші, в яких кожен фіксує власний внесок, спостереження й емоції від спільної діяльності;
- уведення ролі спостерігача, який під час групової роботи фіксує, як група взаємодіяла, після чого презентує свої висновки.

У закладах вищої освіти групова рефлексія також може реалізовуватись через колективний аналіз освітніх кейсів, письмові самооцінки членів команди або систему взаємооцінювання, яка передбачає зворотний зв'язок від кожного учасника. Наприклад, після спільної підготовки й проведення студентами фрагмента уроку (мікрОВикладання), обговорення будувється не лише навколо змісту, а й навколо того, як вони домовлялися, підтримували одне одного, розподіляли ролі, долали непорозуміння.

Як зазначає Р. Гілліс [3], саме через рефлексивний компонент кооперативне навчання перестає бути звичайною взаємодією, а трансформується у глибокий процес розвитку соціальних, емоційних і когнітивних умінь. Групова рефлексія не лише підвищує ефективність роботи команди, а й сприяє формуванню усвідомленого ставлення до процесу навчання як до спільного обов'язку.

Таким чином, принцип групової рефлексії виконує функцію надання зворотного зв'язку, саморегуляції та навчання на власному досвіді. Він дозволяє учням і студентам осмислювати не лише те, чого вони навчилися, а й як саме вони цього досягли. Це має важливе значення для формування метакогнітивної компетентності та готовності до ефективної співпраці впродовж життя.

Зміна ролі педагога у процесі організації кооперативного навчання знайшла відображення у *принципі педагогічного партнерства*, що є одним із його ключових дидактичних орієнтирів. Згідно з сучасними теоретико-методологічними підходами, ефективність кооперативного навчання значною мірою зумовлена не лише структурою діяльності здобувачів освіти, але й характером педагогічної позиції викладача, який виконує функції фасилітатора, координатора та консультанта [10; 22].

Суть принципу педагогічного партнерства полягає у відмові від традиційної директивної моделі взаємодії, де педагог розглядається здебільшого як джерело нормативних знань і умінь. Натомість він виступає активним учасником навчального процесу, що організовує умови для взаємонавчання учнів, підтримує їхню автономію, сприяє розвитку ініціативності та соціальної відповідальності, а також надає методичну підтримку у процесі групової роботи [17; 19]. Такий підхід відповідає соціально-конструктивістській парадигмі освіти, у контексті якої знання конструюються у процесі взаємодії та колективного пошуку рішень.

Практична реалізація принципу педагогічного партнерства можлива за допомогою таких методів і прийомів: організація чітко структурованої групової роботи з розподілом ролей, коли учитель мінімізує власне втручання у змістовий бік діяльності, але контролює динаміку процесу; проведення рефлексивних сесій для обговорення ефективності співпраці; стимулювання учнів до самостійного пошуку інформації, аргументації власної позиції та прийняття колективних рішень; надання консультативної допомоги за запитом групи без порушення її автономності.

Принцип педагогічного партнерства забезпечує оптимальний баланс між свободою учнів і педагогічною підтримкою, сприяє формуванню в учнів соціальних компетентностей, відповідальності та навичок самостійного навчання.

У сучасних моделях кооперативного навчання суттєву роль відіграє *принцип взаємного збагачення*, який відображає ідею використання індивідуальних відмінностей учнів як цінного ресурсу їх особистісного та когнітивного розвитку. Згідно з цим принципом, ефективна навчальна взаємодія можлива лише за умови визначення й активного використання відмінностей між учасниками групи – зокрема, різного рівня знань, життєвого досвіду, стилів мислення, соціокультурного походження тощо [2; 13].

Суть принципу полягає у створенні таких умов взаємодії, за яких кожен учасник групи не лише має можливість поділитися власними знаннями, досвідом і баченням проблеми, але й здобуває новий соціальний і когнітивний досвід через взаємодію з іншими. Такий підхід не лише сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, але й слугує основою для формування важливих соціальних якостей – толерантності, емпатії, культурної чутливості та здатності працювати у різнорідному середовищі [19; 25].

З практичного погляду, реалізація принципу взаємного збагачення передбачає формування гетерогенних груп, в яких свідомо враховується різнорідність учнів за рівнем досягнень, стилем навчання чи соціокультурними характеристиками. Вчитель організовує завдання таким чином, щоб кожен учень міг зробити унікальний внесок у спільну роботу, а також мав змогу отримати новий досвід завдяки взаємодії з іншими. Важливою складовою такого підходу є створення атмосфери психологічної безпеки, де всі учасники відчувають себе цінними членами групи незалежно від їхніх початкових академічних чи соціальних позицій.

Отже, принцип взаємного збагачення не лише підвищує ефективність навчальної діяльності, а й сприяє розвитку міжособистісної компетентності, що є особливо актуальним в умовах глобалізації та зростаючого культурного різноманіття освітнього середовища.

Принципи кооперативного навчання певною мірою перетинаються із загальнодидактичними принципами. Наприклад, загальнодидактичному принципу доступності відповідає принцип взаємного збагачення, принципу свідомості й активності – принцип педагогічного партнерства, принципу врахування індивідуальних особливостей – принцип індивідуальної відповідальності. Водночас вони мають певну специфіку, обумовлену особливостями кооперативної навчальної взаємодії.

Принципи кооперативного навчання – не лише методичні орієнтири, а й ціннісно-аксіологічна основа цього дидактичного підходу. Вони спрямовані не лише на досягнення навчальних результатів, а й на розвиток особистості учня як суб'єкта взаємодії, здатного до співпраці,

відповідальності та саморефлексії. Ці принципи інтегруються у різних моделях кооперативного навчання, визначаючи їх дидактичну логіку.

Розглянуті принципи корелюють з базовими компонентами кооперативного навчання, визначеними у класичних працях Д. Джонсона і Р. Джонсона: позитивна взаємозалежність (positive interdependence), індивідуальна відповідальність (individual accountability), безпосередня взаємодія (face-to-face promotive interaction), розвиток соціальних навичок (interpersonal & small group skills), групова рефлексія (group processing) [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. На перший погляд базові компоненти та дидактичні принципи кооперативного навчання виглядають як взаємозамінні або дублюючі елементи теорії кооперативного навчання, однак між ними є суттєві функціональні й методологічні відмінності (таблиця 1).

Таблиця 1

**Відмінності між базовими компонентами і принципами кооперативного навчання**

Критерій	Базові компоненти	Дидактичні принципи
Природа	Структурні елементи, необхідні для функціонування кооперативного навчання.	Загальні дидактичні засади, що визначають логіку та цінності організації навчання
Функція	Визначають, що саме має бути реалізовано в кооперативній діяльності.	Визначають, як і чому має бути організовано кооперативне навчання.
Рівень деталізації	Більш конкретні, операційні.	Більш узагальнені, концептуальні.
Статус у моделі	Обов'язкові умови успішного впровадження будь-якої моделі.	Методологічна рамка, яка формує зміст і спрямованість навчального процесу.
Авторство/походження	Виокремлені переважно Johnson & Johnson, уточнені іншими дослідниками.	Сформульовані різними авторами, часто як узагальнення педагогічного досвіду.

Деякі компоненти кооперативного навчання мають відповідний еквівалент серед дидактичних принципів. Наприклад, компоненту «позитивна взаємозалежність» відповідає принцип позитивної взаємозалежності, компоненту «індивідуальна відповідальність» – принцип індивідуальної відповідальності, компоненту «безпосередня взаємодія» – принцип безпосередньої взаємодії, компоненту «групова рефлексія» – принцип групової рефлексії. Однак це не дублювання, а віддзеркалення одного і того ж явища на різних рівнях абстракції: компонент – це те, що потрібно сконструювати (конкретний механізм: спільне оцінювання, ротація ролей тощо), а принцип – те, чому і з якою метою це слід конструювати (методологічне обґрунтування).

Один і той же принцип може реалізуватися через кілька базових компонентів кооперативного навчання, і навпаки (табл. 2).

Таблиця 2

**Взаємозв'язок базових компонентів і дидактичних принципів кооперативного навчання**

Базовий компонент	Сутність компонента	Дидактичні принципи	Тип взаємозв'язку	Приклади практичної реалізації
Позитивна взаємозалежність	Групова мета і успіх можливі лише за спільної діяльності.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип педагогічного партнерства. Принцип взаємного збагачення.	Принципи відображають ціннісну основу взаємозалежності, компонент реалізує її через конкретні інструменти.	Розподіл інформації між учасниками (метод «Пазл» / Jigsaw). Спільне оцінювання результатів. Єдина групова нагорода.
Індивідуальна відповідальність	Кожен учень відповідає за своє навчання у межах групи.	Принцип індивідуальної відповідальності. Принцип усвідомлення ролей.	Принципи задають вимогу, компонент – спосіб її реалізації.	Індивідуальні тести після групової роботи. «Квитки» на вихід (висловлювання думки після завершення). Звітність учня за певний аспект завдання.
Безпосередня взаємодія	Учні безпосередньо навчають і підтримують один одного.	Принцип безпосередньої взаємодії. Принцип активного взаємонавчання. Принцип взаємного збагачення.	Принципи підкреслюють значення взаємного навчання, компонент втілює це на практиці.	Парна робота з обговоренням («Think–Pair–Share»). Дискусії у мікрогрупах. Пояснення матеріалу одне одному.

## Порівняльна педагогіка

Розвиток соціальних навичок	Формування комунікативних, організаційних і лідерських умінь.	Принцип розвитку соціальних навичок. Принцип педагогічного партнерства. Принцип усвідомлення ролей.	Компонент відповідає за реалізацію принципів.	Навчання правил комунікації. Ротація ролей у групі: лідер, доповідач, спостерігач тощо. Вправи на активне слухання, аргументацію.
Групова рефлексія	Обговорення ефективності групової діяльності.	Принцип групової рефлексії. Принцип усвідомлення ролей. Принцип активного взаємонавчання.	Принципи окреслюють цінність усвідомлення досвіду, а компонент передбачає конкретні форми рефлексії.	Колективне обговорення: що спрацювало, що ні. Груповий щоденник. Вправа «Світлофор»: оцінювання взаємодії в групі.

Наприклад, принцип «педагогічного партнерства» реалізується через компоненти: «розвиток соціальних навичок» + «групова рефлексія». Таким чином, базові компоненти та дидактичні принципи кооперативного навчання є пов'язаними, але не тотожними категоріями. Компоненти виконують операційно-структурну функцію в моделюванні кооперативної взаємодії, тоді як принципи відображають концептуально-ціннісну сутність цього підходу. Їх взаємодоповнення забезпечує як методичну обґрунтованість, так і практичну ефективність впровадження кооперативного навчання у шкільну та вищу освіту.

Більшість принципів кооперативного навчання сформульовані внаслідок аналізу емпіричних моделей і узагальнення досвіду навчання у школах і закладах вищої освіти США. Вони є виведеними, а не «винайденими» певними дослідниками, які незалежно один від одного формулювали схожі принципи. Наприклад, Д. Джонсон і Р. Джонсон не пропонували систему "принципів", а говорили про умови ефективності кооперативного навчання, які часто в педагогічній літературі трансформуються у принципи навчання. Р. Славін [22] і С. Каган [17] в основному зосереджували увагу на моделях і методичних підходах кооперативного навчання, а не на принципах як теоретичних засадах. Деякі принципи (партнерство, рефлексія, усвідомлення ролей) пізніше виведені дослідниками вже на основі аналізу різних моделей кооперативного навчання (Learning Together, Jigsaw, STAD тощо).

У різних авторів кількість і назви принципів кооперативного навчання можуть відрізнятися. Наприклад, одні виокремлюють 3–5 принципів (якщо орієнтуються лише на базові компоненти), інші – 7-10 принципів (якщо враховують характер педагогічної взаємодії, гуманізацію освіти, роль учителя тощо).

Хоча більшість дидактичних принципів кооперативного навчання сформульовані на основі підходів, розроблених провідними дослідниками (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін, С. Каган, Е. Коен, Ш. Шаран), авторство принципів є узагальненим. Вони виводилися внаслідок інтерпретації педагогічного досвіду та переосмислення теоретичних положень про групову навчальну взаємодію. Тому варто говорити не про «авторські принципи», а про систематизацію принципів кооперативного навчання у межах відповідної педагогічної традиції.

У таблиці 3 відображено основні дидактичні принципи кооперативного навчання, зазначено ключових авторів і джерела, в яких ці принципи згадуються прямо або виводяться опосередковано через опис умов ефективної групової навчальної взаємодії.

Таблиця 3

### Принципи кооперативного навчання та джерела їх формулювання

№	Принцип	Суть принципу	Ключові автори	Форма подання у джерелі
1	Позитивна взаємозалежність	Учні працюють на спільну мету; успіх кожного залежить від внеску інших.	Johnson D. W., Johnson R. T. (1994, 1999, 2005)	Як один з п'яти основних компонентів кооперативного навчання, що часто інтерпретується як принцип.
2	Індивідуальна відповідальність	Кожен учень відповідає за результат власного навчання.	Slavin R. E. (1995); Johnson & Johnson (1999)	Як умова ефективності моделей STAD, TGT; як компонент кооперативного навчання.
3	Безпосередня взаємодія	Пряма комунікація, взаємне навчання й підтримка між учнями.	Cohen E. G. (1994); Johnson & Johnson (1994)	Як вимога якісної взаємодії в мікрогрупі.
4	Усвідомлення ролей у групі	Розуміння та виконання учнями своїх функціональних обов'язків у групі.	Kagan S. (1994); Gillies R. M. (2007)	Як методична умова ефективної взаємодії, що реалізується через ротацію і структурування ролей.

5	Розвиток соціальних навичок	Формування умінь комунікації, самоконтролю, спільного прийняття рішень.	Sharan Y., Kagan S. (1994); Johnson & Johnson (2005)	Як цілеспрямований елемент навчання в гетерогенному середовищі.
6	Групова рефлексія	Усвідомлення й аналіз ефективності групової взаємодії.	Johnson & Johnson (1994); Gillies R. M. (2007)	Як механізм удосконалення взаємодії на наступних етапах.
7	Педагогічне партнерство	Вчитель – фасилітатор, учень – активний учасник навчального процесу.	Kagan S. (1994); Gillies & Boyle (2010)	Як ціннісна складова філософії кооперації, пов'язана зі зміною ролі педагога в умовах кооперативного навчання.
8	Активне взаємонавчання	Створення умов для активної взаємодії, побудови знань через співпрацю.	Vygotsky L. S. (1978); Slavin R. E. (1995)	Як теоретичне підґрунтя соціального конструктивізму.
9	Взаємне збагачення	Прийняття різноманіття думок, досвіду, стилів мислення.	Cohen E. G. (1994); Johnson & Johnson (2005)	Як соціально-виховна мета у гетерогенних групах.

Аналіз дидактичних принципів кооперативного навчання дозволяє не лише виявити концептуальні засади цього підходу, а й простежити еволюцію педагогічної думки щодо організації продуктивної навчальної взаємодії. Водночас практична цінність принципів залежить від того, як вони реалізуються через конкретні компоненти та дидактичні моделі. Саме моделі кооперативного навчання є тими структурованими форматами, в яких принципи й компоненти набувають реального педагогічного втілення.

Доцільно розглянути, яким чином принципи кооперативного навчання втілюються в найбільш відомих і апробованих моделях, що отримали широке визнання у США та світовій педагогічній практиці (табл. 4). Це дозволить не лише глибше зрозуміти внутрішню логіку кожної моделі, а й оцінити її потенціал для адаптації в різних освітніх контекстах.

Таблиця 4

**Реалізація дидактичних принципів і компонентів у провідних моделях кооперативного навчання**

№	Модель кооперативного навчання	Автори	Ключова ідея моделі	Реалізовані дидактичні принципи	Домінуючі базові компоненти
1	Learning Together and Alone	Johnson D. W., Johnson R. T., 1984	Інтеграція індивідуального та групового навчання через чіткі структурні компоненти.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип індивідуальної відповідальності. Принцип безпосередньої взаємодії. Принцип розвитку соціальних навичок. Принцип групової рефлексії. Принцип педагогічного партнерства.	Всі 5 базових компонентів (взаємозалежність, відповідальність, взаємодія, соціальні навички, рефлексія)
2	Student Teams–Achievement Divisions (STAD)	Slavin R. E., 1986	Командна робота над матеріалом з індивідуальним підсумковим оцінюванням.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип індивідуальної відповідальності. Принцип активного взаємонавчання. Принцип педагогічного партнерства.	Взаємозалежність. Індивідуальна відповідальність. Соціальні навички.
3	Teams–Games–Tournaments (TGT)	Slavin R. E., 1980	Кооперативна підготовка до ігрових турнірів як форма закріплення знань.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип індивідуальної відповідальності. Принцип активного взаємонавчання.	Взаємозалежність. Безпосередня взаємодія. Індивідуальна відповідальність.

## Порівняльна педагогіка

4	Jigsaw	Aronson E., 1978	Кожен учень вивчає фрагмент теми і навчає інших членів групи.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип взаємного збагачення. Принцип активного взаємонавчання. Принцип безпосередньої взаємодії. Принцип розвитку соціальних навичок.	Взаємозалежність. Індивідуальна відповідальність. Безпосередня взаємодія. Соціальні навички.
5	Group Investigation	Sharan S., Sharan Y., 1992	Учні самостійно обирають тему, формують завдання, проводять дослідження.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип педагогічного партнерства. Принцип активного взаємонавчання. Принцип рефлексії. Принцип усвідомлення ролей.	Взаємозалежність. Соціальні навички. Групова рефлексія.
6	Complex Instruction	Cohen E. G., 1994	Забезпечення рівних можливостей у гетерогенних групах через рольове планування та розподіл завдань.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип усвідомлення ролей. Принцип взаємного збагачення. Принцип розвитку соціальних навичок. Принцип партнерства.	Взаємозалежність. Соціальні навички. Індивідуальна відповідальність. Усвідомлення ролей.
7	Structural Approach (Kagan Structures)	Kagan S., 1994	Використання чітких структур організації групової навчальної взаємодії.	Принцип позитивної взаємозалежності. Принцип активного взаємонавчання. Принцип безпосередньої взаємодії. Принцип усвідомлення ролей. Принцип розвитку соціальних навичок.	Безпосередня взаємодія. Індивідуальна відповідальність. Соціальні навички.

Таблиця 4 наочно демонструє, що всі моделі кооперативного навчання реалізують принципи позитивної взаємозалежності та індивідуальної відповідальності як універсальні. Принципи усвідомлення ролей і партнерства чітко реалізуються лише у частині моделей (особливо в Group Investigation [19] та Complex Instruction [2]). Модель Learning Together Джонсонів – єдина, що системно охоплює всі базові компоненти і більшість принципів кооперативного навчання [9]. Модель Kagan Structures – найбільш технологічна, багато уваги приділяє структурованій організації групової комунікації учнів [17]. Моделі Jigsaw [1] і Group Investigation [19] акцентують на розвитку рефлексії й самоорганізації учнів. Моделі STAD і TGT орієнтовані на академічні досягнення учнів через стимулювання змагання і відповідальності.

Таким чином, узагальнення науково-педагогічних підходів дає підстави виокремити дев'ять фундаментальних принципів, що становлять концептуальну основу кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність, безпосередня взаємодія, усвідомлення групових ролей, розвиток соціальних навичок, групова рефлексія, педагогічне партнерство, активне взаємонавчання, взаємне збагачення. Зазначені принципи виступають не лише методологічними орієнтирами кооперативного навчання як цілісної дидактичної системи, а й задають ціннісну основу формування особистісно орієнтованого освітнього середовища, що забезпечує активну соціалізацію здобувачів освіти.

У результаті проведеного аналізу було визначено ключові характеристики принципів кооперативного навчання в США, що охоплюють як змістовий, так і функціональний аспекти. З погляду змісту принципи відображають соціальну зорієнтованість, взаємодію та відповідальність учасників навчального процесу, що сприяє розвитку їх критичного мислення, емпатії та комунікативної компетентності. Функціонально принципи забезпечують організаційні умови для ефективної групової навчальної діяльності, мотивації учнів, а також сприяють диференціації та інтеграції в освітньому середовищі.

Вивчення та узагальнення досвіду кооперативного навчання у США має значне методологічне і практичне значення для розвитку вітчизняної педагогіки, зокрема у контексті впровадження кооперативних форм навчання, що підвищують якість освіти та сприяють формуванню ключових компетентностей у здобувачів освіти. Адаптація визначених принципів кооперативного навчання з урахуванням національного культурно-освітнього контексту може стати важливим засобом модернізації освітніх підходів в Україні.

Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз застосування принципів кооперативного навчання в цифрових освітніх середовищах, а також в інклюзивних класах, що вимагають особливої уваги до диференціації навчального процесу та підтримки індивідуальних потреб учнів.

### Література

1. Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
2. Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
3. Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications.
4. Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (Eds.). (2003). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. RoutledgeFalmer.
5. Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
6. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Cooperative Learning Lesson Structures*. Edina, MN: Interaction Book Company.
7. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. *Exceptional Children*, 52(6), 553–561.
8. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
9. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Company.
10. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
11. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). *Cooperation in the Classroom* (8th ed.). Interaction Book Company.
12. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
13. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
14. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62.
15. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35.
16. Johnson, David & Johnson, Roger. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>.
17. Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
18. Sharan, S. (Ed.). (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. New York, NY: Praeger.
19. Sharan, S., & Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press.
20. Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342.
21. Slavin, R. E. (1984). Team-assisted individualized instruction: Cooperative learning and individualized instruction in the mainstreamed classroom. *Remedial and Special Education*, 5(1), 33–42.
22. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
23. Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 43–69.
24. Slavin, R. E. (2012). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In *Educational Psychology* (Vol. 7). Wiley.
25. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
26. Slavin, R. E., & Stevens, R. J. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321–351.
27. Slavin, Robert & Hurley, Eric & Chamberlain, Anne. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0709>.
28. Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87–101.
29. Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321–347.
30. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

УДК 159.922.27-059.2

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-69-75>

**ШТИФУРАК ВОЛОДИМИР**

<https://orcid.org/0000-0002-2483-817>

st-230910@ukr.net

к.п.н., доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

21001, Вінниця, вул. Острозького, 32

**НЕЛЯ БУРЛАКА**

<https://orcid.org/0000-0002-7424-2657>,

burlaka10@i.ua

к.е.н., доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

21001, Вінниця, вул. Острозького, 32

## КОРЕКЦІЙНІ ЧИННИКИ ГРУПОВОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті висвітлено психологічні аспекти групової роботи як ефективного інструменту психокорекції та особистісного розвитку. Особливу увагу приділено корекційним чинникам групової взаємодії, що виступають ключовими механізмами позитивних змін у процесі групової терапії. Автори обґрунтовують, що групова робота, завдяки специфічній соціально-психологічній динаміці, створює унікальне середовище, яке стимулює самопізнання, саморозкриття, розвиток комунікативних навичок та корекцію міжособистісних установок. Визначено, що атмосфера довіри, прийняття, взаємної підтримки та конструктивної взаємодії є необхідною умовою для активації терапевтичного потенціалу групи. Здійснено аналіз теоретичних підходів до розуміння сутності корекційних чинників групової роботи, зокрема концепції Ірвіна Ялома, який виділяє одинадцять базових категорій таких чинників: навчання надії, універсальність, передача інформації, альтруїзм, аналіз впливу батьківської сім'ї, розвиток соціальних навичок, імітаційна поведінка, міжособистісний вплив, групова згуртованість, катарсис, екзистенційні чинники. Зазначено, що ефективність цих чинників значною мірою залежить від особливостей самої групи, стилю роботи керівника та індивідуальних характеристик учасників. Також розглянуто модель «Вікна Джогарі», яка слугує ефективним інструментом діагностики та розвитку самосвідомості учасників групи, а також сприяє кращому розумінню міжособистісних процесів і формуванню адекватної «Я»-концепції. Підкреслюється, що поєднання індивідуальної та групової роботи, а також використання системного підходу до аналізу корекційних чинників дозволяє оптимізувати процес надання психологічної допомоги та досягати стійких позитивних змін у поведінці й самосприйнятті особистості.

**Ключові слова:** корекційні чинники, групова робота, групова терапія, психологічна допомога, міжособистісна взаємодія, «Вікно Джогарі».

**SHTIFURAK VLODYMYR**

Associate Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 32 Ostrozkogo St., Vinnitsia

**NELIA BURLAKA**

Associate Professor

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 32 Ostrozkogo St., Vinnitsia

## CORRECTIVE FACTORS OF GROUP WORK IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE: THEORETICAL ANALYSIS AND PRACTICAL ASPECTS

The article highlights the psychological aspects of group work as an effective tool for psychocorrection and personal development. Particular attention is paid to the corrective factors of group interaction, which act as key mechanisms for positive change in the process of group therapy. The authors argue that group work, due to its specific socio-psychological dynamics, creates a unique environment that stimulates self-awareness, self-disclosure, the development of communication skills, and the correction of interpersonal attitudes. It is emphasized that an atmosphere of trust, acceptance, mutual support, and constructive interaction is a necessary condition for activating the therapeutic potential of the group. Theoretical approaches to understanding the essence of corrective factors in group work are analyzed, in particular, the concept proposed by Irvin Yalom, who identifies eleven basic categories of such factors: instillation of hope, universality, imparting information, altruism, analysis of the influence of the parental family, development of socializing techniques, imitative behavior, interpersonal influence, group cohesion, catharsis, and existential factors. It is noted that the effectiveness of these factors largely depends on the characteristics of the group itself, the leadership style, and the individual characteristics of the participants.

The article also examines the Johari Window model, which serves as an effective tool for diagnosing and developing participants' self-awareness, as well as facilitating a better understanding of interpersonal processes and the formation of an adequate self-concept. It is emphasized that combining individual and group work, as well as using a systematic approach to analyzing corrective factors, allows optimizing the process of psychological assistance and achieving sustainable positive changes in behavior and self-perception.

**Key words:** corrective factors, group work, group therapy, psychological assistance, interpersonal interaction, Johari Window.

Проблема соціального впливу на особистість є досить актуальною, вона спрямована на активізацію людського фактору в усіх сферах життєдіяльності особистості, формування персональної системи цінностей, когнітивних механізмів індивідуальних стратегій поведінки в умовах соціальних обставин, які швидко змінюються, необхідністю допомогти людині орієнтуватися в системі соціальних зв'язків і протиріч, допомогти «впоратися» з швидкими змінами соціальної реальності. Це пов'язано з тим, що в сьогоdnішньому світі, що характеризується швидкими змінами, неочікуваними ситуаціями, катаклізмами, значною мірою виникає потреба в підтримці й допомозі особистості.

Проблема соціального впливу була досліджена в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців К. Рудестам, Г. Салліван, І. Ялом, В. Москаленко, Т. Титаренко Н. Чепелева, Т. Яценко.

**Мета статті** – визначити роль корекційних чинників у груповій роботі та їх значення для психологічної допомоги і розвитку особистості.

Відомо, що діяльність фахівців у сфері психології, педагогіки, соціальної роботи та медицини часто об'єднується загальною назвою «діяльність, спрямована на допомогу» на основі того, що, незалежно від характерних особливостей, рівня та ступеня впливу, способів і засобів, усі ці види професійної діяльності мають загальну мету, яка полягає у допомозі, навчанні й лікуванні людей у визначені періоди та в різноманітних кризових ситуаціях їхнього життя [4, с.11].

Безперечно, що у всіх видах цієї допомоги знаходиться психологічний аспект – вона так чи інакше здійснюється у процесі спілкування та взаємодії особистості, яка допомагає і тому, кому ця допомога надається. Види та форми її різноманітні й залежать від багатьох причин, таких як цілі, завдання, актуальні запити, теоретичні спрямування, методичні можливості тощо. У певних випадках, коли професійна й особистісна підтримка необхідна, вона являє собою супервізію, індивідуальну чи групову роботу.

Виходячи з кількості клієнтів, які присутні на сесії практикуючого психолога, виокремлюють різні види терапії [1].

Індивідуальна терапія здійснюється фахівцем як індивідуально, так і під час бесіди, консультації, психотерапевтичного сеансу. Звертання до відповідного фахівця не є ознакою психічного захворювання, хоча, на жаль, така думка все ще побутує. Кількість зустрічей, їхня тривалість та інші організаційні моменти такої допомоги обумовлюються завчасно та визначаються у вигляді контракту між клієнтом і фахівцем із врахуванням запиту клієнта, можливостей і об'єктивних умов у кожному конкретному випадку.

На відміну від індивідуальної терапії, групова тренінгова терапія, здійснюючись в умовах множинності учасників, які бачать і чують один одного, стимулює інтеракцію, взаємодію учасників, їхній взаємний емоційний і поведінковий вплив. Тим самим групова терапія сприяє актуалізації та розвитку інтерактивних здатностей і можливостей її учасників [8].

У групі створюють умови для швидкої й достатньо глибокої регресії членів групи. Зміна регресивних і прогресивних переживань у групі більш очевидна, ніж в індивідуальній терапії. Терапевт має можливість акцентувати в групі різні рівні регресії, на яких працює: раціональний усвідомлюваний рівень; едипальний та доедипальний рівні перенесення [8].

Це створює можливості для виявлення та припращування інфантильних потреб і конфліктів учасників групи, які позасвідомо можуть проявитися у їхній взаємодії і стосунках, включаючи психотерапевта, за принципом перенесення, яке у групі набирає мультиоб'єктного характеру [8].

Здавна взаємодія в групі сприяла виживанню й розвитку людини. У безлічі життєвих ситуацій людина відчуває потребу в теплі, визнанні й контакті з іншими людьми. Американський психолог К. Рудестам ретельно вивчав переваги групової форми роботи. «Група виявляється мікрокосмом, суспільством в мініатюрі, що відображає зовнішній світ і додає інгредієнт реалізму в штучно створеній взаємодії», – зауважує автор [11, с.15]. Відповідно, те, що переживається учасниками в групі, може, безумовно, переноситися ними в зовнішній світ. Члени групи отримують зворотний зв'язок і підтримку від людей, які мають подібні проблеми або переживання. Найважливішими умовами роботи будь-яких тренінгових груп є прийняття й довіра до кожного члена групи, активна турбота й допомога один одному. У такій атмосфері комфортності людина стає здатною навчатися новим умінням, експериментувати з різними стилями відносин, пробувати нові способи поведінки. Група значно полегшує процес самодослідження, допомагає оцінити власні почуття, установки і вчинки, сприяє саморозкриттю, зміні, формуванню «Я»-концепції і, відповідно, підсилює впевненість в собі. Фактор групи містить потужний терапевтичний потенціал. Конкретні форми використання можливостей групи залежать від орієнтації керівника на відповідні теоретичні підходи.

У сучасній практиці індивідуальна та групова робота часто поєднуються. Групова психотерапія дає змогу як будувати роботу зі стимулювання внутрішнього діалогу людини з собою, так і вводити її в діалог реальної взаємодії з іншими учасниками групи, а також з їхньою допомогою відтворювати її ж діалог зі «значущими іншими». Щоб побачити, як співвідносяться уявлення людини про себе з

думкою про неї інших людей, розглянемо модель, названу «Вікно Джогарі» (рис.1) в честь її винахідників Джозефа Лафта і Гаррі Інграма.

Те, що вони знають	Те, що я знаю	Те, чого я не знаю
	АРЕНА	СЛІПА ПЛЯМА (сліпа сфера)
Те, чого вони не знають	ВИДИМІСТЬ (прихована сфера)	НЕВІДОМЕ (темна сфера)

**Рис. 1. «Вікно Джогарі»**

Модель «Вікно Джогарі» допомагає краще зрозуміти себе, ставлення до себе самого та взаємодію з іншими. Ця модель була створена в 1955 році американськими психологами Джозефом Ліфтом і Гаррі Інграмом. Вона отримала назву від трьох перших літер імен її авторів – Джогарі.

Модель складається з чотирьох «вікон»:

Перше вікно – це те, що людина сама знає про себе та інші люди знають про неї саму, тобто самоусвідомлене та відоме іншим – це відкрита зона – свідомість особистості.

Друге вікно – те, що людина знає про себе, але інші не знають, тобто самоусвідомлене, але не відомо іншим, наприклад, страхи, талант, те, що людина знає про себе, але не показує іншим – це прихована зона.

Третє вікно – це те, що інші бачать в людині, проте вона цього сама не бачить у собі, тобто відоме іншим, але не усвідомлене самою людиною. Це сліпа зона або пляма. Це зона можливостей та зона розвитку.

Четверте вікно – це те, що не бачить людина в собі, а інші не бачать в ній, тобто не самоусвідомлене і не відоме іншим. Це невідома зона.

Відповідно до цієї моделі кожна людина несе в собі нібито чотири «простори особистості»:

«Арена» – простір, що містить загальні знання людини про себе, своє «Я», те, що відомо особистості про себе та що знають про неї інші люди.

«Видимість», або «прихована сфера» – це те, що людина знає про себе, але приховує від інших, наприклад, страх перед чимось, власна заздрість або жадібність.

«Сліпа пляма», або «сліпа сфера» містить те, що інші люди знають про людину, а вона не знає, не хоче прийняти, наприклад, звичка перебувати співрозмовника.

«Невідоме», або «темна сфера» – те, що приховано від самої людини й не відомо іншим, долучаючи невиявлені здібності та потенційні можливості розвитку. Модель «Вікно Джогарі» показує, що розширюючи контакти з людьми, людина збільшує «арену», відкривається назустріч іншим і так отримує більше шансів для самосвідомості, розуміння, прийняття себе й вирішення своїх індивідуальних проблем.

Найголовніше, що атмосфера взаємодопомоги та довіри в групі розвивають комунікативну здатність особистості, тобто її здатність бути самою собою в контакті з оточуючими. У цьому, по суті, і полягає психологічна допомога тренінгової групи особистісного становлення її учасників, тому, що групова робота має на меті за рахунок групового контексту допомогти прояву, усвідомленню та «проживанню» людиною своїх конфліктів.

Варто зазначити, що ефективність групової роботи як форми психологічної допомоги у значній мірі зумовлюється її впливом на формування й корекцію Я-концепції особистості. Як підкреслює В. Галузяк [2], корекція Я-концепції найбільш успішно відбувається саме в процесі групового тренінгу завдяки дії низки ключових чинників. Серед них – зростання мотивації до самопізнання під впливом групових норм, що активізують рефлексію та самоаналіз; усвідомлення власних потреб, можливостей, інтересів і цінностей; створення позитивних образів і перспектив особистісного й професійного розвитку; отримання зворотного зв'язку щодо особистісних проявів у діяльності та спілкуванні. Крім того, ефективність групового тренінгу як форми підтримки особистісного розвитку забезпечують такі чинники, як міжособистісне пізнання, що сприяє адекватнішому сприйняттю власного образу «Я»; катарсис як можливість конструктивного вираження емоцій; згуртованість групи, що формує атмосферу прийняття та самоповаги; саморозуміння, яке допомагає особистості прийняти й усвідомити свої приховані якості; екзистенціальні чинники, що сприяють усвідомленню відповідальності за власне життя; розуміння універсальності переживань у групі, що знижує почуття ізольованості й зміцнює віру у власні сили; альтруїзм як джерело самоповаги; обмін досвідом між учасниками та саморозкриття, що сприяє формуванню атмосфери відкритості й щирості [2, с. 205-206]. Сукупна дія зазначених чинників істотно підвищує ефективність групової роботи, сприяє особистісному зростанню та корекції поведінки.

Корекційні чинники групової роботи фундаментально описані у контексті екзистенціальної терапії, яскравим представником якої є Ірвін Ялом. Він вважає, що терапевтичні зміни є нелегким

процесом, вони відбуваються через складну взаємодію різних компонентів життєвого досвіду людини, які автор розглядає як «корекційні чинники». Як вказує І. Ялом, складне утворюється з простого, а цілісний феномен – з процесів, що його складають. Автор досить точно зазначає, що за умови визначення чинників, які мають вирішальне значення в процесі терапії, терапевти матимуть раціональну основу для вироблення своєї тактики й стратегії. Якщо ми зможемо достатньо точно і ясно відповісти на це непросте запитання, то в наших руках опиниться ключ до розв'язання проблем психотерапії, (що є, на думку І. Ялома, найактуальнішими і спірними), і ми зможемо дізнатися як саме діє групова терапія. Автор розпочинає з опису і аналізу цих фундаментальних чинників. На думку І. Ялома, корекційні чинники поділяються на одинадцять базових категорій [10, с.20-21]:

1. Навіювання надії.
2. Універсальність.
3. Повідомлення інформації.
4. Альтруїзм.
5. Аналіз впливу батьківської сім'ї.
6. Розвиток соціалізуючої техніки.
7. Імітаційна поведінка.
8. Інтерперсональний вплив.
9. Групова згуртованість.
10. Катарсис.
11. Екзистенціальні чинники.

Деякі з цих чинників належать до самого процесу корекції, тоді як інші можуть розглядатися як його умови. Хоча окремі корекційні чинники діють у терапевтичних групах всіх типів, все ж їхня взаємодія в кожній групі може протікати по-різному; чинники, що є другорядними або прихованими в одних групах, можуть виявитися першорядними або відкритими для спостереження в інших. До того ж на клієнтів в одних і тих самих групах можуть впливати абсолютно різні поєднання корекційних чинників. Власне, терапія торкається сфери глибинних людських переживань і, отже, може відбуватися за допомогою багатьох способів. Запропонований список корекційних чинників ґрунтується на клінічній практиці автора, на досвіді інших терапевтів, на враженнях клієнтів, що успішно завершили курс терапії в групі, на відповідних системних дослідженнях. Та варто зазначити, що жодну з цих підстав не можна вважати беззаперечною, а, як наслідок, керівників групи і її членів досить об'єктивними, так само як не можна стверджувати, що запропонована методика дослідження є досконалою та діючою в усіх випадках [7, с.56].

Групові терапевти пропонують різноманітні суперечливі корекційні чинники. Без сумніву, їх можна вважати безкорисливими та незаангажованими глядачами, які згаяли час і сили на те, щоб досягти певних терапевтичних результатів, і їхні думки, з того чи іншого питання в більшості випадків, пов'язані з власним досвідом. Навіть серед терапевтів, які поділяють одну й ту ж точку зору і оперують одними й тими ж поняттями, не простежується єдина думка з приводу чинників, що впливають на поліпшення стану клієнтів. Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що багато керівників груп, котрі досягли успіху, пояснюють його чинниками, які не мають ніякого відношення до терапевтичного процесу, наприклад, технікою «гарячого стільця», або невербальними вправами, або безпосереднім впливом своєї особи.

Опитуючи клієнтів групової психокорекції в кінці проведеної роботи з ними, ми можемо отримати дані про те, які корекційні чинники, на їхню думку, мали на них особливо позитивний вплив, а які найменший; крім того, упродовж самого курсу терапії клієнти можуть повідомляти нам на кожному занятті про ті моменти, які здалися їм досить важливими. Для отримання цих відомостей можна використовувати метод інтерв'ю або будь-який інший метод збору даних. Але треба мати на увазі, що оцінки клієнтів є суб'єктивними. Наприклад, інформація, що ними повідомляється, може носити характер особистого ставлення до терапевта або до групи [7, с.57].

Труднощі пошуків корекційних чинників, які могли б стати загально визнаними, пояснюються ще й тією обставиною, що переживання клієнта в групі мають особистий характер; дослідження показали, що одні й ті ж події, що відбуваються в групі, її учасники сприймають і переживають дуже по-різному. Певний досвід може бути важливим і корисним для одних членів групи, але в той же час даремним і навіть шкідливим для інших.

Як стверджує І. Ялом, «... інформативність і точність повідомлення клієнта багато в чому залежать від того, як його питають. Чим глибше той, хто питає клієнта, здатен увійти до внутрішнього світу його переживань, тим яснішим і осмисленішим стає повідомлення клієнта. Чим більше той, хто питає, здатний на якийсь час «забути» про свій дослідницький інтерес, тим більшою довіри клієнта він доб'ється і зможе, більш ніж хто-небудь інший, зрозуміти його внутрішній світ» [10, с.22].

Окрім думки терапевта і повідомлень клієнта, як вказує І. Ялом, існує третій важливий підхід до визначення корекційних чинників: метод систематичних досліджень. Звичайна дослідницька стратегія полягає в співвідношенні серій змінних чинників, що вводяться в терапію, і тим, що

відбувається з клієнтом «на виході». Установлюючи відповідності між змінними чинниками, що вводяться в терапію, і успішним результатом, можна проявити причинно-наслідкові залежності і почати описувати корекційні чинники. Але все ж таки дослідницький підхід не бездоганний. У ньому багато своїх недоліків: вимірювання того, що відбувається «на виході» не має чітких критеріїв, настільки ж проблематичний відбір і вимірювання змінних чинників, що вводяться в терапію (зазвичай точність вимірювання прямо пропорційна тривіальності змінного чинника) [10, с.23].

Узагальнюючи попередньо розглянуті фактори, коротко опишемо корекційні чинники в інтерпретації Ірвіна Ялома.

*Навіювання надії.* Навіювання та зміцнення надії є вирішальним корекційним чинником у всіх психотерапевтичних системах; не тільки тому, що це дає змогу утримувати клієнта в групі, а, отже, допомагати йому, але ще й тому, що сама віра в зцілення може бути терапевтично ефективною. Дослідження показали – чим більше клієнт сподівається на те, що йому допоможуть, тим результативніша корекція. Як зазначає І. Ялом, «маса задокументованих даних свідчать про те, що ефективність лікування безпосередньо пов'язана з надією клієнта на зцілення і його переконаністю в тому, що йому допоможуть» [10, с.24].

У кожній терапевтичній групі є люди, що перебувають на різних щаблях шляху до одужання. Клієнти тривалий час контактують з членами групи, у яких відбулося поліпшення. Вони також часто стикаються з клієнтами, які мають схожі проблеми, і котрі досягли великих успіхів у їхньому подоланні. Хадден [цит. за 10, с. 25] стверджує, що клієнти, котрі закінчили курс корекції, говорили про те, наскільки важливо для них було бачити поліпшення, що відбувалися в інших. Групові терапевти в жодному випадку не повинні втрачати можливість опиратися на цей чинник, періодично звертаючи увагу клієнтів на ті поліпшення, які відбулися в інших членів групи. Нерідко буває так, що учасники терапевтичної групи самі починають свідчити перед новими її членами про користь занять. Не менш важливою є віра терапевта в себе і в ефективність своєї групи. І. Ялом зазначає: «Я переконаний, що зможу допомогти будь-якому клієнтові, який звернеться до мене за лікуванням і залишиться в групі, принаймні, упродовж шести місяців. На першій зустрічі з клієнтом я прагну поділитися з ним своєю упевненістю і намагаюся передати йому свій оптимізм» [10, с.24].

Дехто з групових терапевтів спеціально акцентують увагу на моменті навіювання надії. Значна частина занять групи присвячена підтримці її членів. Часто учасники таких занять розповідають про ті випадки, коли їм в стресових ситуаціях, у вирішенні різних конфліктів удавалося уникнути нервового перенапруження, застосувавши набутий досвід і методи, яких навчили в групі. Члени тренінгових груп, котрі досягли успіху, на кожних зборах розповідають історії свого падіння і свого порятунку. При цьому клієнти переконані, що їх може зрозуміти тільки той, хто сам пройшов цей нелегкий шлях і зміг знайти дорогу назад [10, с. 24-25].

*Універсальність.* Багато клієнтів приходять до психолога дуже стурбовані, вважаючи, що ніхто більше не мучиться так, як вони: відчувають страхи, страждають від проблем і неприйнятних думок, поривів і фантазій. У цьому, звичайно, є доля правди, оскільки багато клієнтів мають свої власні «набори» стресових чинників, що впливають на них, і того, що приховано у них у підсвідомості. Їхні відчуття власної унікальності тісно пов'язане з соціальною ізоляцією, з труднощами в міжособовому спілкуванні. У груповій терапії, особливо на ранніх її стадіях, переконання клієнта в унікальності його проблем є могутнім чинником, здатним поліпшити його стан. Після того, як клієнт вислуховує інших членів групи і виявляє, що він не самотній у своїх стражданнях, він відкривається для навколишнього світу, і починається процес, який можна назвати «Ласкаво просимо до людей», або «Ми всі в одному човні». Жоден вчинок, жодна думка не можуть бути зовсім недоступні досвіду інших людей [10, с.25].

*Повідомлення інформації.* У це поняття Ялом І. вкладає дидактичне навчання, що стосується психологічного здоров'я, психічних захворювань і загальної психодинаміки, отриманої від терапевтів, а також навіювання, допомогу у вирішенні життєвих проблем, запропоновану як терапевтом, так і членами групи. Узагалі, як зазначає Ялом І., коли терапевти або клієнти проводять ретроспективний аналіз, пройдений ними в груповій терапії, вони не дуже високо оцінюють цей лікувальний чинник. Автор при цьому виділяє два прийоми повідомлення інформації – навчальний інструктаж і пряма порада.

*Навчальний інструктаж.* Більшість клієнтів після успішно пройденого курсу терапії міжособистісної взаємодії багато дізнаються про функціонування психіки, значення симптомів, про міжособистісну і групову динаміку і сам процес психотерапії. Велика кількість групових терапевтів не включають відкрито спрямоване дидактичне навчання у процес міжособистісної взаємодії. Та існує декілька напрямів групової терапії, у яких навчання, як таке, є важливою частиною програми. Ялом І. достатньо детально описує їх: «Наприклад, Максвелл Джонс в своїй ранній роботі з великими групами присвячував три години в тиждень лекціям, в яких інформував клієнтів про структуру і функції центральної нервової системи і про те, яке це має відношення до психіатричних симптомів і розладів. Н. Клапмен розвивав форму дидактичної групової терапії для клієнтів, що завершили курс лікування, в якій використовував лекції і підручники. А. Марш створював на основі

терапевтичних груп класи і підтримував у них учбову атмосферу: читаючи лекції, задаючи домашні завдання й переводячи клієнтів з класу в клас.

Маламуд і Махвер повідомляють про створення прекрасного новаторського підходу, утвореного на основі навчання. Вони організували «майстер-класи саморозуміння», що складаються в середньому з дванадцяти клієнтів, набраних з пацієнтів психіатричних клінік, які очікували виписки. Основною метою занять у таких групах була підготовка клієнтів до групової психотерапії. Курс складався з п'ятнадцяти двогодинних зустрічей, у процесі яких, відповідно до детально розробленого плану, роз'яснювалися причини психологічних розладів, що було своєрідним методом самопізнання. Техніка була настільки успішною, що клієнти не тільки ставали підготовленими до подальшого лікування, але багатьом з них не потрібно було ніякого додаткового лікування.

Дидактичне навчання використовують у різних видах групової терапії: для повідомлення інформації, для структуризації груп, для пояснення того, як протікає захворювання. Часто дидактичне навчання слугує чинником первинного об'єднання людей у групи, поки не працюють решта лікувальних чинників. Безперечно, пояснення та роз'яснення діють як повноправні й ефективні лікувальні впливи. Людина завжди страждала від невизначеності й завжди прагнула упорядкувати свій світ за допомогою релігійних або наукових описів. Пояснення явища – це перший крок до контролю над ним.

Отже, групова робота, за умови правильного використання корекційних чинників, виступає ефективним засобом психологічної допомоги, спрямованої на особистісний розвиток, формування соціальних навичок та подолання внутрішніх конфліктів. Атмосфера довіри, підтримки та прийняття у групі створює унікальні можливості для самопізнання, саморозкриття та корекції деструктивних установок особистості. Особливої ваги набуває розуміння й усвідомлене застосування основних корекційних чинників, таких як навіювання надії, універсальність переживань, розвиток соціальних навичок, групова згуртованість та інші, що визначають ефективність психокорекційного процесу. Практичне використання моделі «Вікна Джогарі» у процесі групової роботи дозволяє учасникам краще усвідомити власні сильні та слабкі сторони, а також розширити зону самопізнання. Таким чином, цілісне поєднання теоретичних засад, методичних підходів і практичних технік групової взаємодії забезпечує комплексний вплив на особистість, сприяючи її гармонійному розвитку, подоланню психологічних бар'єрів та підвищенню ефективності соціальної взаємодії.

### Література

1. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта [пер. з англ.]. Київ: Сфера, 1998. 342 с.
2. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2011. Випуск 35. С. 203–210.
3. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. Київ. навч. пос. Центр учбової літератури, 2007. 448с.
4. Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультування : навч. посібник / за заг. ред. В.Г. Панка, І.М. Зварича. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. 384 с.
5. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
6. Чаплак Я.В. О.М.Чернописький. Основи психологічного консультування: навчально-методичний посібник. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. 248 с.
7. Штифурак В. Є., Штифурак В. С., Бурлака Н. І. Психологія соціального впливу у процесі групової роботи : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2023. 325 с.
8. Штифурак В. Є. Психологія управління та конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІКНТЕУ, 2017. 252с
9. Яценко Т. С. Основи групової психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. К : Вища школа, 2006. 382с.
10. Yalom I. D. The theory and practice of group psychotherapy. 4th ed. New York: Basic Books, 1995. 556 p.
11. Rudestam K. E. Experiential groups in theory and practice. Monterey, California: Brooks/Cole, 1982. 234 p.

### References

1. Aivi, A. (1998). Tsilespryamovane interv'iuвання і konsul'tuvannya: spriannya rozvytku kliienta [Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development]. Kyiv: Sfera [in Ukrainian].
2. Haluziak, V. M. (2011). Hrupovyi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Group training as a means of developing personal maturity of future teachers]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia, (35), 203–210 [in Ukrainian].
3. Moskalenko, V. V. (2007). Psykholohiia sotsialnoho vplyvu [Psychology of social influence]. Kyiv: Tsentr uchebnoi literatury [in Ukrainian].
4. Osnovy psykholohichnoi dopomohy: teoriia ta praktyka psykholohichnoho konsul'tuvannya: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of psychological assistance: Theory and practice of psychological counseling: Textbook] (V. H.

- Pank & I. M. Zvarych, Eds.). (2019). Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yu. Fedkovycha [in Ukrainian].
5. Tytarenko, T. M. (2018). Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloї travmatyzatsii: monohrafiia [Psychological health of the individual: Self-help tools in conditions of prolonged traumatization: Monograph]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
  6. Chaplak, Ya. V., & Chernopyskyi, O. M. (2011). Osnovy psykholohichnoho konsul'tuvannia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of psychological counseling: Educational-methodical manual]. Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].
  7. Shtyfurak, V. Ye., Shtyfurak, V. S., & Burlaka, N. I. (2023). Psykholohiia sotsialnoho vplyvu u protsesi hrupovoi roboty: monohrafiia [Psychology of social influence in the process of group work: Monograph]. Vinnytsia: VDPV [in Ukrainian].
  8. Shtyfurak, V. Ye. (2017). Psykholohiia upravlinnia ta konfliktolohiia: navchalnyi posibnyk [Psychology of management and conflictology: Textbook]. Vinnytsia: Vydavnycho-redaktsiinyi viddil VTEI KNTEU [in Ukrainian].
  9. Yatsenko, T. S. (2006). Osnovy hrupovoi psykhokorektsii: fenomenolohiia, teoriia i praktyka: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of group psychocorrection: Phenomenology, theory and practice: Textbook]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
  10. Yalom I. D. The theory and practice of group psychotherapy. 4th ed. New York: Basic Books, 1995. 556 p.
  11. Rudestam K. E. Experiential groups in theory and practice. Monterey, California: Brooks/Cole, 1982. 234 p.

УДК 343.971

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-76-83>

**ОЛЕГ ЗАРІЧАНСЬКИЙ**

<https://orcid.org/0000-0002-6934-9521>  
olegzarvin69@gmail.com

доктор психологічних наук, доцент Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
вул. Юлії Здановської, 81, м. Київ

**ОЛЕНА МОХОРЕВА**

<https://orcid.org/0000-0002-9420-2847>  
alena23mohoreva@gmail.com

доктор філософії Харківського національного університету внутрішніх справ  
просп. Льва Ландау, 27, м. Харків

**ІРИНА ЩЕРБАКОВА**

<https://orcid.org/0000-0002-4779-1052>  
univdczg@gmail.com

кандидат психологічних наук  
Харківський національний університет внутрішніх справ  
просп. Льва Ландау, 27, м. Харків

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАЗДРІСНОСТІ В ЗАСУДЖЕНИХ У КОНТЕКСТІ ЇХНЬОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

У статті висвітлено емпіричні результати дослідження гендерних особливостей заздрості в засуджених осіб крізь призму їхнього психологічного благополуччя. Автори розглянули заздрість як складне емоційне явище, що може мати деструктивний вплив на поведінку, особливо в умовах позбавлення волі. Увагу зосереджено на двох основних типах заздрості – заздрості-смутку (пасивна, депресивна реакція) та заздрості-неприятності (агресивна, ворожа установка). Досліджено, як ці прояви корелюють з рівнем психологічного благополуччя засуджених, зокрема його такими складовими, як автономія, самоприйняття, наявність цілей у житті та здатність контролювати середовище. У результаті емпіричного дослідження виявлено, що чоловіки та жінки по-різному переживають заздрість та мають відмінні профілі психологічного благополуччя, які потрібно враховувати при формуванні індивідуальних психокорекційних програм. Отримані дані мають практичну цінність для працівників пенітенціарної системи, психологів та науковців, які займаються вивченням емоційної сфери осіб, що перебувають у конфлікті з законом.

**Ключові слова:** заздрість, заздрість-смуток, заздрість-неприятність, психологічне благополуччя, засуджені, гендерні особливості, пенітенціарна психологія.

**OLEH ZARICHANSKYI**

<https://orcid.org/0000-0002-6934-9521>  
olegzarvin69@gmail.com

Doctor of Psychology, Associate Professor  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
81, Yulia Zdanovskaya Street, Kyiv, Ukraine

**OLENA MOKHORIEVA**

<https://orcid.org/0000-0002-9420-2847>  
alena23mohoreva@gmail.com

Doctor of Philosophy  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
27, Lev Landau Avenue, Kharkiv, Ukraine

**IRYNA SHCHERBAKOVA**

<https://orcid.org/0000-0002-4779-1052>  
univdczg@gmail.com

Candidate of Psychological Sciences  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
27, Lev Landau Avenue, Kharkiv, Ukraine

## GENDER CHARACTERISTICS OF ENVY IN CONVICTS IN THE CONTEXT OF THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

The article presents empirical results of a study on gender-specific features of envy among convicted individuals through the lens of their psychological well-being. The relevance of the topic is driven by the need for a deeper understanding of the internal motivations, emotional states, and personal characteristics of incarcerated individuals in order to enhance the effectiveness of psychological support and resocialization programs. The authors examine envy as a complex emotional phenomenon that can have a destructive impact on behavior, particularly under conditions of imprisonment. The focus is placed on two main types of envy—depressive envy (a passive, depressive reaction) and hostile envy (an aggressive, antagonistic attitude). The study explores how these forms of envy correlate with the level of psychological well-being of convicts, including such components as autonomy, self-acceptance, life purpose, and environmental mastery. The results of the empirical research reveal that men and women experience envy differently and demonstrate distinct profiles of psychological well-being. These differences should be considered when developing individualized psychocorrectional programs. The findings have practical significance for penitentiary staff, psychologists, and researchers studying the emotional domain of individuals in conflict with the law.

**Key words:** envy, depressive envy, hostile envy, psychological well-being, convicted individuals, gender-specific features, penitentiary psychology.

Під «психологічним благополуччям» розуміють суб'єктивне самовідчуття цілісності й осмисленості індивідом свого буття. Низка вчених розглядають психологічне благополуччя як конструкт, котрий відображає актуальні та потенційні аспекти життя особистості та обґрунтовують психологічне благополуччя як складне цілісне переживання, яке виявляється в суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою та власним життям і пов'язане з базовими людськими цінностями та потребами.

Психологічне благополуччя – це комплексний показник, який відображає, наскільки людина орієнтована на досягнення ключових аспектів позитивного функціонування, таких як особистісне зростання, самоприйняття, управління оточенням, автономія, наявність життєвих цілей та позитивні стосунки з іншими. Воно також ураховує ступінь реалізації цих прагнень, що проявляється в суб'єктивному відчутті щастя та задоволення собою і своїм життям.

**Мета статті** – виявити та проаналізувати гендерні особливості проявів заздрості в засуджених осіб у зв'язку з рівнем їхнього психологічного благополуччя, а також визначити, як різні типи заздрості корелюють з такими складовими благополуччя, як автономія, самоприйняття, наявність життєвих цілей і здатність контролювати середовище з метою врахування цих чинників у психокорекційній та ресоціалізаційній роботі з ув'язненими.

Автори виділили поняття «ідеальне психологічне благополуччя» – ступінь спрямованості особистості на реалізацію компонентів позитивного функціонування (вираженість прагнення реалізувати себе в автономному існуванні, в підтримці позитивних відносин з оточуючими людьми, спрямованості на особистісне зростання і ін.) та поняття «актуальне психологічне благополуччя» – суб'єктивна оцінка ступеня реалізованості цієї спрямованості в реальному житті особистості. При цьому, передбачено й обґрунтовано, що структура (співвідношення компонентів) актуального й ідеального психологічного благополуччя можуть не збігатися [9].

О. Груб'як зауважила, що поряд із поняттям «психологічного благополуччя» у психологічній науці розглядають такі поняття, як: «якість життя», «самореалізація», «самоактуалізація», «емоційний комфорт», «психічна рівновага», «щастя» тощо. Як вказує дослідниця, «психічна рівновага» – це показник нормального розвитку особистості, який входить у контекст психологічного благополуччя, проте є нейтральним за своєю емоційною модальністю [1, с. 34].

Поняття «емоційного комфорту» є близьким до поняття «психічної рівноваги». Так, «емоційний комфорт» – стан, який є противагою стресу і який передбачає емоційну рівновагу, спокій, безпеку та задоволеність своїм буттям [3].

Психологічне благополуччя, на думку О. Груб'як, – це показник позитивного розвитку особистості та є більш ресурсним поняттям відносно психічної рівноваги чи емоційного комфорту. Поняття «щастя» варто розглядати в глобальному сенсі як внутрішній стан особистості, доступний кожному, незалежний ні від об'єктивних умов життя, ні від адекватності особистості з погляду норм, суспільно визначених еталонів чи правил. Ближчим до психологічного благополуччя є погляд на щастя в більш вузькому розумінні, як на результат усвідомлення задоволеності власним життям, що супроводжується переживаннями позитивних емоцій [1, с. 36].

Щодо понять «самореалізація» (утілення наявного потенціалу, здійснення своїх бажань, використання знань, умінь, здібностей, а також уявлень про себе та свій життєвий шлях) і «самоактуалізація» (постійна реалізація потенційних можливостей, талантів, здібностей; виконання своєї місії чи призначення; глибше пізнання та прийняття своєї справжньої природи; прагнення до єдності, інтеграції та внутрішньої гармонії особистості), автор зазначає, що вони схожі за змістом, але друге поняття має важливе значення для кращого розуміння «психологічного благополуччя» [1, с. 34].

Поняття «психологічного благополуччя» варто диференціювати від таких понять, як «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я». Поняття «психологічне благополуччя» зацентровано на суб'єктивну емоційну оцінку людиною себе й свого життя, а також на аспектах позитивного особистісного функціонування. Від концепцій позитивного психічного здоров'я уявлення про психологічне благополуччя відмінні інтересом не тільки самоактуалізаційним аспектом, але й тим, яким саме чином вони сприймаються самою особистістю, загостренням уваги на переживанні людиною щастя і задоволеністю самою собою і своїм оточенням [9].

Також «суб'єктивне благополуччя» розглядають як феномен, котрий виражає особисте ставлення індивіда до своєї особистості, життя і тих процесів, які відіграють важливу роль та мають важливе значення для особистості з точки зору надбання та засвоєних нормативних уявлень про внутрішнє та зовнішнє середовище і характеризується відчуттям задоволеності [10].

С. Хілл і Д. Басс відзначають, що почуття заздрості може бути руйнівним для суб'єктивного благополуччя [11, с. 67].

Дослідження особистості рецидивних злочинців з різним тюремно-табірним статусом через призму життєстійкості й параметрів психологічного благополуччя, указує на те, що вивчення даних

аспектів дозволяє досить точно розкрити змістовну сторону психології засуджених з різним ієрархічним статусом, глибше зрозуміти внутрішні мотиви їхньої поведінки [7].

Дослідження психологічного благополуччя має важливе значення при побудові корекційних програм, які переважно націлені на профілактику кримінальної поведінки. Результати, отримані в дослідженні складових психологічного благополуччя у засуджених чоловіків та жінок, подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Показники складових психологічного благополуччя в засуджених чоловіків та жінок (M±m)**

Показники	Група 1 (чоловіки)	Група 2 (жінки)	t	p
Позитивні відносини	43,74±1,88	45,47±1,65	0,69	-
Автономія	60,32±3,85	49,26±2,13	2,51	0,05
Управління середовищем	33,41±1,83	38,92±2,07	1,99	0,05
Особистісне зростання	49,22±2,05	47,68±1,93	0,55	-
Цілі в житті	41,75±1,68	45,29±1,97	1,37	-
Самоприйняття	52,64±1,56	43,65±2,14	3,39	0,001
Психологічне благополуччя	281,08±12,82	270,27±11,89	0,69	-

Було визначено, що за складовою психологічного благополуччя «Автономія» показник першої групи вірогідно перевищує показник, отриманий у другій групі (60,32±3,85 та 49,26±2,13 відповідно, за  $t = 2,51, p \leq 0,05$ ).

Таким чином, перша група вирізняється більшою автономією, самостійністю та незалежністю порівняно з другою, демонструючи вищий рівень стійкості до суспільного тиску в прийнятті рішень і мисленні. Вони мають власні стандарти для оцінки та регуляції своєї поведінки, ігноруючи вплив оточення. Автономність у першій групі є вираженою, тоді як у другій – ситуативною. За компонентом психологічного благополуччя «Управління середовищем» перша група має значно нижчі показники, ніж друга (33,41±1,83 проти 38,92±2,07,  $t = 1,99, p \leq 0,05$ ).

На противагу першій групі, друга група досліджуваних більш схильна до управління своїм оточенням, активно створюючи та використовуючи обставини для задоволення власних потреб і досягнення цілей. Натомість перша група, ймовірно, стикається з труднощами в організації повсякденного життя, демонструючи нездатність змінювати чи покращувати ситуацію, легковажне ставлення до можливостей для змін і відсутність контролю над подіями. За показником «Самоприйняття» перша група має значно вищий результат порівняно з другою (52,64±1,56 проти 43,65±2,14;  $t = 3,39, p \leq 0,001$ ).

Перша група має вищий рівень позитивного самоставлення, урахувавши різноманітні власні якості, добре відноситься до минулого в своєму житті.

З урахуванням довірчих інтервалів показник за цією шкалою у першій групі лежить у межах вище середнього рівня, у другій групі – у межах середнього рівня. Це вказує на наявність у респондентів загалом позитивного самоприйняття, задоволеності собою та перебігом подій у житті.

За компонентом психологічного благополуччя «Позитивні відносини» значущих відмінностей між групами не виявлено (43,74±1,88 та 45,47±1,65,  $t = 0,69$ ). З урахуванням довірчих інтервалів показники в обох групах є середніми, що свідчить про нейтральне ставлення учасників до оточення: вони не відкриті до нових стосунків і не схильні підтримувати довірливі зв'язки. Також не зафіксовано значущих відмінностей за складовою «Особистісне зростання» (49,22±2,05 та 47,68±1,93,  $t = 0,55$ ).

З урахуванням довірчих інтервалів показник за цією шкалою в обох групах знаходиться на середньому рівні. Це вказує на те, що в обох групах досліджувані байдуже ставляться до самореалізації, не схильні до спостереження за власним розвитком для покращення результатів. Вони не прагнуть отримання нового досвіду, нових знайомств та відносин та до змін власної поведінки.

За складовою психологічного благополуччя «Цілі в житті» також не було виявлено вірогідних відмінностей (41,75±1,68 та 45,29±1,97, відповідно), за  $t = 1,37$ .

З урахуванням довірчих інтервалів показники за цією шкалою в обох групах є середніми, що вказує на відсутність у респондентів чітких перспективних переконань та орієнтації на майбутнє. Вони не зосереджуються на аналізі минулого досвіду для планування. За інтегративною шкалою

«Психологічне благополуччя» значущих відмінностей між групами не виявлено ( $281,08 \pm 12,82$  та  $270,27 \pm 11,89$ ,  $t = 0,69$ ). Показники в обох групах середні, що відображає нейтральне суб'єктивне сприйняття респондентами свого життя та подій. Вони однаково, на середньому рівні, відчують як задоволення, так і незадоволення життям, не виявляючи активності для змін.

Як зауважують Л. Яворовська та Г. Філоненко, психологічне благополуччя особистості виступає як показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування та ступеня реалізованості даної спрямованості, яка суб'єктивно виражається в емоційному комфорті, задоволеності собою та життям.

Згідно з сучасними дослідженнями, до факторів, які визначають рівень психологічного благополуччя, відносяться: зовнішні (біологічні, соціальні, матеріальні блага), особистісні (властивості темпераменту, базові властивості особистості, позитивні риси характеру), міжособистісні (ефективна міжособистісна взаємодія, соціально значимі досягнення), суб'єктивно-особистісні фактори (домінування позитивного афекту, задоволеність життям) [9, с. 218].

Психологічне благополуччя – це динамічна сукупність психічних властивостей особистості, які забезпечують злагодженість між вимогами людини й суспільства, що є одним із першорядних умов удакої самореалізації; передбачає зацікавленість в існуванні, самостійність міркувань та ініціативу, уподобання в якійсь галузі діяльності, активність і незалежність; відповідальність і спроможність до ризику, віру в себе й повагу до іншого, розбірливість у засобах досягнення мети, здатність до сильних почуттів і переживань, усвідомлення власної індивідуальності. Саме погодженість мотивів, цілей, цінностей людини із вимогами навколишнього природного середовища й внутрішніми можливостями особистості в психології трактується як умова і прояви психологічного благополуччя [2, с. 52].

Психологічне благополуччя людини може залежати від почуття незадоволеності, яке виникає при порівнянні себе з тими, хто здається кращим у певних аспектах. Особливість соціального порівняння полягає в його автоматичності: воно відбувається мимоволі, без свідомого наміру, і часто нав'язується соціальною взаємодією, навіть усупереч бажанню людини, у неконтрольованій формі. Наприклад, через ЗМІ постійно надходить інформація про життя, відпочинок, цінності та покупки інших, зокрема «зірок» і «багатіїв», що мимоволі розширює коло порівнянь, часто на шкоду людині. Це призводить до «перенавантаження» через безперервний потік оцінок і порівнянь. До того ж, порівняння може відбуватися не лише самою людиною, а й іншими (батьками, педагогами, колегами), які використовують «успішніших» як приклад, що сприяє зниженню самооцінки та самоповаги [4, с. 52].

У своєму дослідженні кореляційних взаємозв'язків між психологічним благополуччям та схильністю до заздрощів А. Лісовенко приходять до висновку, що заздрість можна розглядати як чинник, що руйнує психологічне благополуччя, а відсутність психологічного благополуччя, в свою чергу, цілком може стати причиною схильності до заздрощів [5, с.90].

Отже, досліджуваним першої групи є притаманною більша автономність. Вони більш самостійні, незалежні, менше залежать від думки та оцінок оточуючих, у прийнятті важливих рішень менше покладаються на думки інших, мають вищу здатність до самостійного прийняття рішень, нижчу конформність, мають власні критерії оцінки своєї поведінки та її регуляції.

Досліджуваним першої групи меншою мірою є притаманним усвідомлення відсутності власного розвитку чи самореалізації, у них меншою мірою виражене відчуття нудьги, відсутності інтересу до життя та нездатності встановлювати нові стосунки; вони менш розчаровані подіями свого минулого, менш схильні відчувати занепокоєння щодо своїх особистісних якостей або бажання змінити своє становище та характеризуються більш позитивним ставленням до себе.

Представники другої групи відчують менше труднощів в організації повсякденної діяльності, вважають себе більш здібними змінити або покращити наявні обставини, мають більш виражене відчуття контролю над подіями, використовуючи й навмисно створюючи обставини для задоволення власних потреб і досягнення мети. Представникам першої групи притаманна нездатність змінити або покращити обставини, безрозсудне та легковажне ставлення до можливостей для зміни ситуацій на краще та здатність до контролю над подіями навколо себе.

Представники обох груп не виявляють активності до оточення, закриті для створення нових відносин, не звичні до підтримання довірливих стосунків. В обох групах досліджувані не прагнуть змін в напрямку самореалізації, саморозвитку, байдуже ставляться до змін власної поведінки та покращення якості власного життя.

Респонденти першої та другої групи не схильні до аналізу минулого досвіду, побудови перспективних планів та зрушень, зміни способу життя.

Суб'єктивне відношення членів обох груп до задоволеності життям та власного психологічного благополуччя є нейтральним. Респонденти займають безініціативну та неактивну позицію відносно до осмислення власного життя та внесення до нього змін

Результати вивчення взаємозв'язків заздрості зі складовими психологічного благополуччя в засуджених чоловіків наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Узаємозв'язки заздрісності зі складовими психологічного благополуччя в засуджених чоловіків (r)**

Показники	Група 1 (чоловіки)	
	Заздрість-неприятність	Заздрість-смуток
Позитивні відносини	-0,114	-0,175
Автономія	-0,186*	-0,217*
Управління середовищем	-0,034	-0,064
Особистісне зростання	-0,031	0,102
Цілі в житті	-0,166	-0,227*
Самоприйняття	0,013	-0,161
Психологічне благополуччя	0,158	-0,086

Примітка: рівень значущості : \* -  $p < 0,05$  ; \*\* -  $p < 0,01$

У першій групі досліджуваних складова психологічного благополуччя «Автономія» від'ємно корелює на значущому рівні зі шкалою «Заздрість-неприятність», за  $r = -0,186$ ,  $p \leq 0,05$  та шкалою «Заздрість-смуток», за  $r = -0,217$ ,  $p \leq 0,05$ .

Таким чином, із підвищенням відчуття незалежності, самостійності, здатності протистояти суспільному тиску, нав'язаним способам мислення та поведінки, а також оцінки себе за власними критеріями, у респондентів зменшуються прояви двох типів заздрощів: одна з них пов'язана з гнівом, роздратуванням і озлобленістю, а інша проявляється в приховуванні чи ігноруванні успіхів конкурента або в навмисному вихвалюванні менш успішних.

Крім того, у цій групі виявлено значущий негативний зв'язок між компонентом психологічного благополуччя «Цілі в житті» та шкалою «Заздрість-смуток» ( $r = -0,227$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Отже, у першій групі зі зростанням відчуття спрямованості, наявності життєвих цілей, переконаності в сенсі минулого й теперішнього, а також прагнення дотримуватися переконань, що формують мету життя, зменшуються прояви заздрощів, які супроводжуються почуттям відчаю, зневіри, образи та смутку.

Дані про взаємозв'язки заздрісності зі складовими психологічного благополуччя в засуджених жінок представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

**Узаємозв'язки заздрісності зі складовими психологічного благополуччя в засуджених жінок (r)**

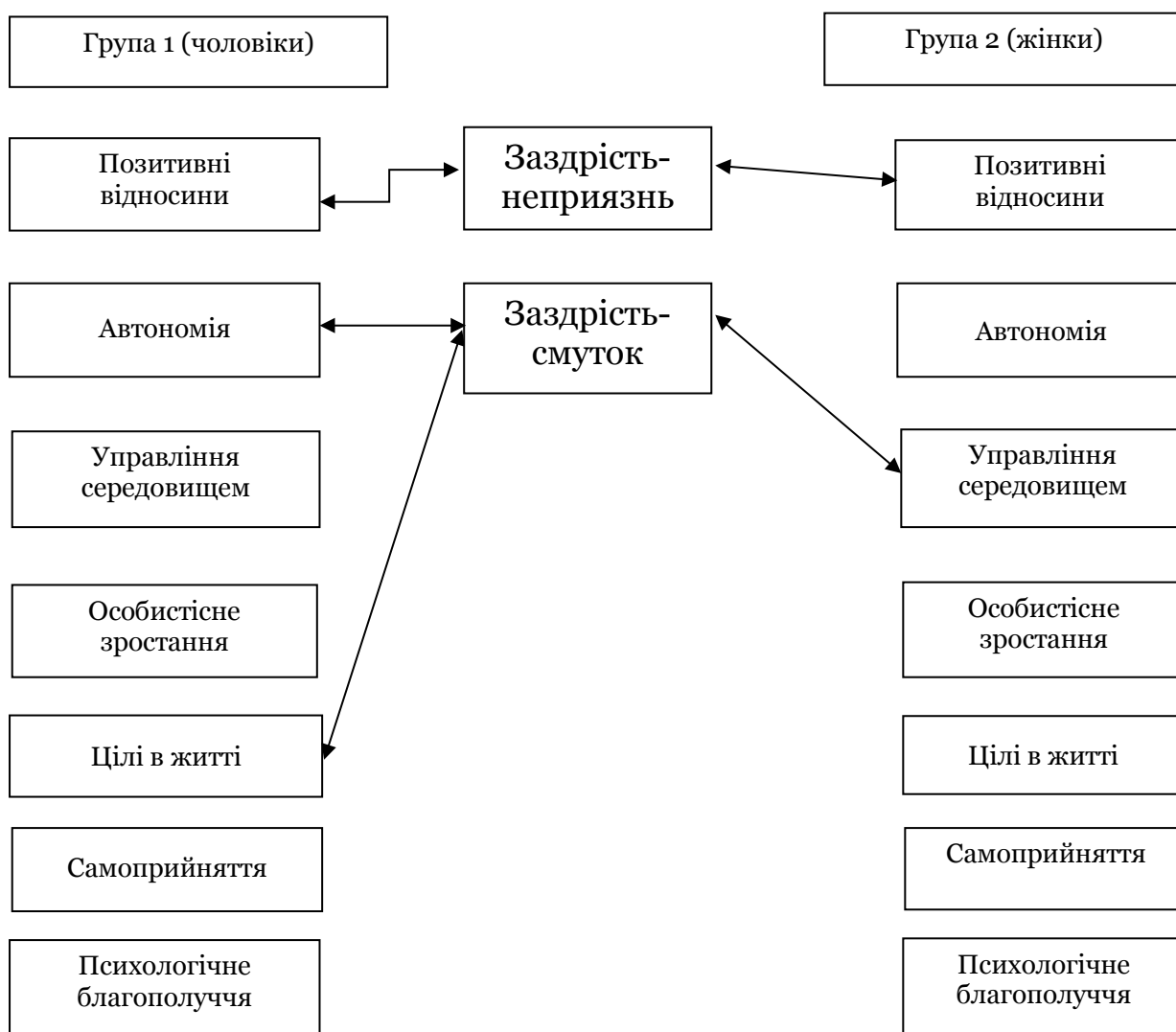
Показники	Група 2 (жінки)	
	Заздрість-неприятність	Заздрість-смуток
Позитивні відносини	0,243*	0,138
Автономія	-0,175	-0,171
Управління середовищем	0,124	-0,256*
Особистісне зростання	-0,118	0,114
Цілі в житті	-0,012	-0,191
Самоприйняття	-0,176	0,081
Психологічне благополуччя	0,190	0,124

Примітка: рівень значущості : \* -  $p < 0,05$  ; \*\* -  $p < 0,01$

У цій групі досліджуваних складова психологічного благополуччя «Позитивні відносини» додатно корелює на значущому рівні зі шкалою «Заздрість-неприятність», за  $r = 0,243$ ,  $p \leq 0,05$ .

Таким чином, зі зростанням рівня довірчих і задовільних стосунків з оточенням, прагненням дбати про добробут інших, здатністю до співчуття, прихильності, близькості та розумінням

важливості взаємних поступок у відносинах, у жінок посилюється заздрість, що супроводжується роздратуванням, озлобленістю та гнівом.



**Рис. 1. Узаємозв'язки заздрістості зі складовими психологічного благополуччя в засуджених чоловіків та жінок**

Водночас у цій групі виявлено значущий негативний зв'язок між компонентом психологічного благополуччя «Управління середовищем» і шкалою «Заздрість-смуток» ( $r = -0,256, p \leq 0,05$ ). Це означає, що зі зростанням відчуття здатності долати труднощі в організації повсякденного життя, покращувати чи змінювати обставини та контролювати їх, у жінок зменшується заздрість, пов'язана з почуттям смутку, невпевненості та зневіри.

Деякі автори виокремлюють психологічне благополуччя особистості як зворотній полюс соціальної тривоги та соціофобії. Л. Сердюк установила, що психологічне благополуччя особистості пов'язане з ціннісно-смысловими орієнтаціями (життєвими цілями, процесом життя, результативністю життя) та життєстійкістю особистості. Відтак психологічне благополуччя особистості можна вважати психологічною основою безпеки особистості, що виконує саморегулятивну функцію збереження цілісності і стабільності особистості як психологічної системи. Особистісний потенціал психологічного благополуччя полягає в реалізації внутрішніх ресурсів, накопичених особистістю в результаті осмислення зв'язку свого минулого, теперішнього й майбутнього з точки зору реалізації своїх можливостей і досягнення життєвих перспектив – резервів повноцінної реалізації в теперішньому та можливості розвитку своїх життєвих сил, трудових і духовних здібностей у майбутньому [6; 8].

**Висновки.** Результати дослідження виявили гендерні особливості проявів заздрості в засуджених осіб, які безпосередньо корелюють з їхнім психологічним благополуччям. У групі чоловіків спостерігається, що з підвищенням показника «Автономія» зменшуються прояви «Заздрості-неприязні» та «Заздрості-смутку». Це свідчить про те, що розвиток внутрішньої незалежності та самостійності може сприяти зниженню емоційної напруги, викликаній цими

деструктивними емоціями. Крім того, з посиленням показника «Цілі в житті» спостерігається зниження прояву заздрості-смутку, що підтверджує важливість наявності чітких життєвих орієнтирів для психічного благополуччя.

У жінок ситуація виглядає дещо іншою: підвищення показника «Позитивні відносини» призводить до посилення проявів заздрості-неприятності, що супроводжується негативними емоціями, такими як озлобленість, гнів та роздратування. Це вказує на те, що в жінок соціальні взаємини можуть мати інше емоційне забарвлення, що робить їх більш схильними до агресивних реакцій на заздрість. Водночас, підвищення показника «Управління середовищем» сприяє зниженню прояву заздрості, яка проявляється через смуток і зневіру, що часто виражається в ігноруванні досягнень інших або знецінюванні успіхів конкурентів.

Ці висновки мають практичне значення для розробки індивідуальних психокорекційних програм, які мають урахувувати як гендерні, так і психологічні особливості осіб, що перебувають у пенітенціарних установах.

### Література

1. Груб'як О. М. Психологічне благополуччя особистості у період ранньої дорослості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2015. 219 с.
2. Каргіна Н. В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал. 2015. № 3. С. 48–55. URL : <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5364/1/10.pdf>
3. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинкові-орієнтований підхід) : монографія. Київ : Київський університет, 2004. 100 с.
4. Лісовенко А. Ф. Індивідуально-психологічні особливості переживання почуття заздрощів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 259 с. URL : <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1199/.pdf>
5. Лісовенко А. Ф. Психологічне благополуччя особистостей, схильних та не схильних до заздрощів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Т. 1. № 2. С. 85–90. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh\\_p\\_2016\\_2%281%29\\_\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2016_2%281%29__17)
6. Московченко В. В. Психологічні особливості життєздатності неповнолітніх засуджених чоловічої статі : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.06. Харків, 2017. 234 с. URL : <https://dspace.univd.edu.ua/items/42cff858-3b08-4fbb-94aa-82e6aba37267>
7. Помацалюк А. Р. Вплив індивідуально-психологічних особливостей засуджених жінок на адаптацію у виправних установах. *Право і Безпека*. 2015. Вип. 2. С. 212-216. URL : <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/198952>
8. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. Том V: *Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Вип. 17. Київ, 2017. С. 124-133. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709129/1/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B4%D1%8E%D0%BA%201.pdf>
9. Яворовська Л. М., Філоненко Г. С. Фактори становлення психологічного благополуччя особистості. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал. 2014. № 12. С. 216-220.
10. Chucho Halyna. Psychological well-being of human as a phenomenon of modern psychology. *Technologies of intellect development*. 2018. 2.10.31108/3.2019.2.8.6.
11. Hill S.E., Buss D.M. The Evolutionary Psychology of Envy. New York, NY, US : Oxford University Press, 2008. P. 60-70.
12. Ryff C., Keyes C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. No 4. P. 719-727.

### References

1. Grub'iak O.M. Psykholohichne blahopoluchchia osobystosti u period rannoi doroslosti [Psychological well-being of personality in early adulthood] : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Ivano-Frankivsk, 2015. 219 s.
2. Karhina N.V. Osnovni pidkhody do vyvchennia psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti: teoretychnyi aspekt [Main approaches to the study of psychological well-being of personality: theoretical aspect]. *Nauka i osvita*. 2015. No 3. S. 48–55. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5364/1/10.pdf>
3. Kyrylenko T.S. Poschuk harmonii: emotsiini perezhyvannia ta stany osobystosti (vchynkovo-orientovanyi pidkhid) [Search for harmony: emotional experiences and states of personality (act-oriented approach)] : monohrafiia. Kyiv : Kyivskiy universytet, 2004. 100 s.
4. Lisovenko A.F. Indyvidualno-psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia pochuttia zazdroshchiv [Individual-psychological features of experiencing the feeling of envy] : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.01. Odesa, 2018. 259 s. URL: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1199/.pdf>
5. Lisovenko A.F. Psykholohichne blahopoluchchia osobystostei, skhylnykh ta ne skhylnykh do zazdroshchiv [Psychological well-being of personalities prone and not prone to envy]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. 2016. T.1. No 2. S. 85–90. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh\\_p\\_2016\\_2\(1\)\\_\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2016_2(1)__17)
6. Moskovenko V.V. Psykholohichni osoblyvosti zhyttiezdatnosti nepovnoolitnikh zasudzhennykh cholovichoii stati [Psychological features of the vitality of juvenile male convicts] : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.06. Kharkiv, 2017. 234 s. <https://dspace.univd.edu.ua/items/42cff858-3b08-4fbb-94aa-82e6aba37267>
7. Pomatsaliuk A.R. Vplyv indyvidualno-psykholohichnykh osoblyvostei zasudzhennykh zhynok na adaptatsiiu u vypravnoi ustanovi [The influence of individual psychological traits of convicted women on adaptation in

- correctional institutions]. *Pravo i bezpeka*. 2015. Vyp. 2. S. 212–216. <http://znp-vo.nuou.org.ua/article/view/198952>
8. Serdiuk L.Z. Struktura ta funktsiia psykhologichnoho blahopoluchchia osobystosti [Structure and function of psychological well-being of personality]. *Aktualni problemy psykhologii*. Tom V: Psykhofiziologii. Psykhologii pratsi. Eksperymentalna psykhologii. 2017. Vyp. 17. S. 124–133. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709129/1/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B4%D1%8E%D0%BA%201.pdf>
  9. Yavorska L.M., Filonenko H.S. Faktory stanovlennia psykhologichnoho blahopoluchchia osobystosti [Factors of formation of psychological well-being of personality]. *Nauka i osvita*. 2014. No 12. S. 216–220.
  10. Chuyko H. Psychological well-being of human as a phenomenon of modern psychology. *Technologies of intellect development*. 2018. No 2. DOI: 10.31108/3.2019.2.8.6.
  11. Hill S.E., Buss D.M. *The Evolutionary Psychology of Envy*. New York : Oxford University Press, 2008. P. 60–70.
  12. Ryff C., Keyes C.L.M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. No 4. P. 719–727.

УДК 37.034:17/36

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-84-88>

**ЛАРИСА ЛІХІЦЬКА**

<https://orcid.org/0000-0002-0883-7628>

larisasporish@gmail.com

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри мистецьких дисциплін  
дошкільної та початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного  
університету ім. М. Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ЛЕСЯ СТАРОВОЙТ**

<https://orcid.org/0000-0002-5888-1651>

starovoit.vin@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри мистецьких дисциплін  
дошкільної та початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного  
університету ім. М. Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розкриваються особливості спілкування та встановлення міжособистісної взаємодії дітей молодшого шкільного віку з дорослими та однолітками. Охарактеризовано основні чинники та проблеми формування спілкування у молодшому шкільному віці. Вивчення спілкування дітей під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку багатьма дослідниками пов'язується із дитячою комунікативною готовністю до навчання в школі.*

*Сприйняття однолітків значно змінюється, і порівняльні дослідження показали, що ставлення до дорослого сильно впливає на інші види відносин. Дефіцит спілкування з дорослим призводить до зниження відносин між однолітками та зниження пізнавальної активності дітей.*

**Ключові слова:** спілкування, міжособистісна взаємодія, самооцінка, впевненість, соціальна роль, навчальна діяльність.

**LARISA LIKHITSKA**

<https://orcid.org/0000-0002-0883-7628>

larisasporish@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Valentyna Voloshyna Faculty  
of Preschool and Primary Education,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

**LESYA STAROVOIT**

<https://orcid.org/0000-0002-5888-1651>

starovoit.vin@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Valentyna Voloshyna Faculty  
of Preschool and Primary Education,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

## FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF PRIVATE SCHOOL STUDENTS

*The article reveals the peculiarities of communication and establishment of interpersonal interaction of children of primary school age with adults and peers. The main factors and problems of forming communication in primary school age are characterized. The study of children's communication during the transition from preschool to primary school age is associated by many researchers with children's communicative readiness for studying at school.*

*The development of social stereotypes of behavior and ways of interacting with other people is the basis of a child's moral education. The active emotional orientation of children is the basis for the formation of a moral attitude towards peers, which is the first step towards the development of social and communicative activity and the formation of a universal humanistic orientation. Psychologists argue that a developing personality is aimed at constantly expanding its social circle. This is especially true for younger students who demonstrate active personality development. It is vital for primary school students to communicate with adults and peers. And, when we talk about communication problems, we should take into account the peculiarities of interpersonal contacts with representatives of each group, as well as joint communication, for example, during a lesson with a teacher and classmates.*

*The basis for rethinking and restructuring a child's communication is the beginning of school and the difficulty of adapting to new conditions and requirements. The issues of personal relationships, connections and processes in the world of people are of concern to students. It is not surprising that first-graders develop a new attitude toward adults as a special person with many different qualities that often do not correlate with their current interests in interacting with them. Perceptions of peers change significantly, and comparative studies have shown that attitudes toward adults strongly influence other types of relationships. A lack of communication with an adult leads to a decrease in peer relationships and a decrease in children's cognitive activity.*

**Key words:** communication, interpersonal interaction, self-esteem, confidence, social role, educational activity.

Одним із важливих напрямів вікової та педагогічної психології є вивчення умов і закономірностей розвитку особистості молодшого шкільного віку в групі ровесників. Соціально-комунікативна активність молодших школярів є як наслідком, так і передумовою для подальшого розвитку спілкування, яке неможливо без розуміння змісту та структури спілкування.

Розвиток соціальних стереотипів поведінки та способів взаємодії з іншими людьми є основою моральної вихованості дитини. Активна емоційна спрямованість дітей є основою для формування

морального ставлення до ровесників, яка є першим кроком до розвитку соціально-комунікативної активності та формування загальнолюдської гуманістичної спрямованості. Психологи стверджують, що особистість, яка розвивається, спрямована на постійне розширення свого кола спілкування. Це особливо актуально для молодших школярів, які демонструють активний розвиток особистості.

Для учнів молодшого шкільного віку життєво важливо спілкуватися з дорослими та ровесниками. І, коли ми говоримо про проблеми спілкування, ми повинні враховувати особливості міжособистісних контактів як з представниками кожної групи, так і спільне спілкування, наприклад, під час уроку з учителем та однокласниками.

В Україні та за кордоном проводилися дослідження психології дітей молодшого шкільного віку. Згідно з концептуальними підходами Л.Виготського, Г.Костюка, С.Рубінштейна та О.Синиці, а також вченням про розвиток психіки та особистості в діяльності С.Максименка та В.Синьова, процес формування особистості дитини пов'язаний з її навчальною та суспільною діяльністю.

У роботах українських науковців І.Бега, М.Боришевського, В. Галузяка, Л.Долинської, І.Кошлань, О.Саннікової, В.Сорочинської, О.Чорної та В.Шахова розглядаються закономірності функціонування та розвитку особистості в процесі спілкування.

У психології та педагогіці дослідники найчастіше розглядають питання особливостей та проблем спілкування, пов'язуючи їх з пізнавальною та інтелектуальною сферою дітей молодшого шкільного віку, а також з особливостями їхньої участі у навчальній та виховній діяльності. Питання міжособистісного спілкування, особливо з ровесниками, розглядаються менше і тому тема обраного дослідження є актуальною та доцільною.

**Мета статті** – з'ясувати особливості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку з дорослими та однолітками.

Спілкування є одним із найважливіших явищ у соціальній психології, оскільки воно породжує такі феномени, як згуртованість і конфліктність, симпатія та антипатія, керівництво та лідерство, обмін інформацією та сприйняття один одного. У вітчизняній психології є давні традиції дослідження поняття «спілкування» та виявлення його специфічно-психологічного аспекту. Питання взаємозв'язку між спілкуванням і діяльністю є найважливішим.

У психологічній літературі поняття «спілкування» тлумачиться по-різному. Це може бути як окремий вид діяльності; як соціальна форма інформаційного зв'язку; як форма взаємодії суб'єктів; як самостійна категорія, зведена до діяльності; як процес міжособистісної взаємодії; як обмін думками, почуттями та переживаннями; як важливий компонент людської діяльності; як реальність людських стосунків, яка передбачає будь-які форми спільної діяльності людей [8].

Спосіб життя людини та необхідність взаємодіяти з іншими людьми пояснюють її потребу в спілкуванні. Спілкування є необхідним для виживання людини, оскільки воно дозволяє виконувати функції навчання, виховання та розвитку. Можна стверджувати, що процес входження дитини в суспільство та засвоєння його цінностей включає потребу в спілкуванні, отриманні, розширенні, вдосконаленні, збагаченні та закріпленні міжособистісних і соціальних зв'язків [4].

Основою для переосмислення та перебудови спілкування дитини є початок навчання у школі та труднощі адаптації до нових умов і вимог. Питання особистісних взаємостосунків, зв'язків і процесів у світі людей турбують учнів. Не дивно, що у першокласників формується нове ставлення до дорослого як до особливої особи з багатьма різноманітними якостями, які часто не корелюють із поточними інтересами взаємодії з ним.

Сприйняття однолітків значно змінюється, і порівняльні дослідження показали, що ставлення до дорослого сильно впливає на інші види відносин. Дефіцит спілкування з дорослим призводить до зниження відносин між однолітками та зниження пізнавальної активності дітей.

Спілкування молодших школярів характеризується перевагою особистісних контактів. У деяких випадках ці контакти переплітаються з діловими та пізнавальними, а в інших – вони набувають самостійного значення і можуть розвиватися в окремий процес, незалежно від діяльності та обставин.

Вивчення спілкування дітей під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку багатьма дослідниками пов'язується із дитячою комунікативною готовністю до навчання в школі [5].

В. Шахов, В. Шахов та Д. Ковзун вважають, що комунікативна готовність дитини до навчання в школі пов'язана з формуванням позаситуативно-особистісної форми спілкування, де особистісні мотиви домінують, а центром ситуації стає дорослий. Завдяки «спрямованості» на дорослого старші дошкільники легко орієнтуються у суспільстві та розуміють, що дорослий є педагогом у класі, тому вони повинні поводитися з ним так, як належить учням: уважно дивитися і слухати, запам'ятовувати, докладати зусиль, щоб досягти максимального результату тощо [9].

Крім того, В. Галузяк, В. Шахов та О. Акімова приходять до висновку, що фактори, такі як довіра, наслідування дорослих, відношення до заохочень і уникнення осуду, не сприяють ефективному засвоєнню нової інформації старшими дошкільниками та школярами. Науковці вважають, що основою ефективного засвоєння в ситуаціях навчання є позаситуативна форма спілкування. Завдяки цьому діти можуть подолати складнощі як у спілкуванні, так і в мисленні, відволіктися від наочної ситуації та зосередитися на завданні протягом достатньо тривалого часу [6].

Л.Долинська розглядає комунікативну готовність дитини до шкільного навчання як частину більш поширених психічних новоутворень дошкільного віку та кризи семи років. На межі дошкільного та молодшого шкільного віку у дитини з'являються нові форми спілкування з дорослими та однолітками. Л.Долинська стверджує, що ці форми спілкування ідеально підходять для нового виду провідної діяльності – учбової. Дошкільна комунікація набуває довільної якості. З цієї причини зміст і структура спілкування починають визначатися завданнями, правилами та вимогами, які впливають на конкретний контекст [7].

О.Моляко виділяє нові форми спілкування та пояснює, як вони пов'язані з різними видами гри дитини, а також з учбовою діяльністю, на розвиток якої вони чинять вирішальний вплив. Дослідження вказують, що рольова гра дошкільників і молодших школярів створює довільне контекстне спілкування дітей з дорослими. Також гра характеризується тим, що дитина орієнтується на цілісний зміст ситуації, підпорядковуючи свою поведінку цьому змісту. Крім того, гра є необхідною умовою для успішного виконання завдань школярами.

Довільне кооперативно-змагальне спілкування з однолітками виникає в результаті гри за правилами. Воно характеризується тим, що дитина навчається повноцінно співпрацювати з партнером, допомагати йому і займати рівні позиції. Цей спосіб спілкування сприяє оволодінню учбовими діями та загальними методами рішення задач. Режисерська гра, в якій дитина одночасно виступає постановником, розробником і виконавцем усіх ролей, створює узагальнене, опосередковане, безсторонне відношення дитини до себе. В. Шахов пов'язує появу у дитини початкових форм рефлексії та здатність виконувати контрольні дії під час навчальної діяльності зі зміною її відношення до самої себе [6].

М.Боришевський виявив, що донавчальні методи співпраці дітей і дорослих є неефективними для повного розуміння учбової діяльності. Особиста увага вчителя є ключовою у «дитячих» методах встановлення безпосередньо-емоційних взаємин дитини та дорослого. Звичайно, вчителю потрібно підтримувати довіру дитини та бути відвертим, але в цьому випадку будь-яка інша демонстрація сумісності зникає [7].

Наочно-маніпулятивна взаємодія, характерна для дітей раннього віку, дозволяє здійснювати в основному імітацію репродуктивних дій за зразком. У безпосередніх навчальних умовах дитина стикається з труднощами, в яких її знання набувають формального характеру, оскільки не мають зразків і копій, та створюють необхідність шукати ще невідомі способи дій. Діти отримують користь від ігрової співпраці, яка допомагає їм зрозуміти шкільний протокол спілкування «учень-вчитель» як гру за правилами життя «школяра». Однак, оскільки цілі гри зосереджені на процесі гри, така співпраця знижує ділову результативність дії. Зміст навчальної діяльності організовано таким чином, щоб дитина могла співпрацювати з дорослими та однолітками [1].

Вивчення розвитку механізмів спілкування дітей, а також факторів, які сприяють переходу від однієї форми спілкування з дорослими до іншої, нашою науковцям на думку, що діти є окремим прикладом діалектичної взаємодії форми та змісту. На певному етапі дитячого розвитку стиль спілкування змінюється за змістом, який залежить від загального розвитку дитини та її взаємодій з іншими. З часом ця форма спілкування дозволяє покращити зміст, а отже, загальний психічний розвиток дитини. Тим не менш, настає момент, коли зміст спілкування переростає в протилежність своїм попереднім варіантам. Тоді старий спосіб спілкування відходить на другий план, а його місце займає більш досконалий спосіб [6].

У спілкуванні дітей з дорослими та між собою спостерігається залежність взаємостосунків від змісту потреби в спілкуванні. Задоволення дитини потреби в доброзичливій увазі оточуючих – це те, що «опредмечується» в особистісних комунікативних мотивах – є основою добрих відносин у спілкуванні з обома партнерами [7].

Спілкування молодших школярів між собою значною мірою визначається особливостями їх психологічного розвитку, а також умовами, в яких відбувається таке спілкування. Розглянемо психологічні характеристики дітей молодшого шкільного віку з погляду взаємодії та спілкування між собою [3].

Дитина поводить за своїми уявленнями про те, яким має бути хлопчик або дівчинка, коли вона починає навчатися в школі. Дівчата, як правило, боязкі та невпевнені, вони більш спокійні та стримані, старанні та вимогливі до себе та інших. З самого початку шкільного навчання хлопчики поведуться вільно, більш галасливі та віддають перевагу нерегламентованій діяльності.

Хлопчики зазвичай швидко знайомляться та спілкуються в будь-яких умовах. Вони не такі вимогливі до постійного складу групи і радо приймають у свої ігрові групи однолітків з інших класів, дворів або шкіл. Дівчата губляться в нових обставинах і тримаються відокремлено, коли поруч немає друзів або близьких. Вони вважають, що спілкуватися краще в маленьких групах.

У молодших школярів все ще мало досвіду спільної діяльності, особливо за межами спілкування на уроках, екскурсіях і прогулянках. Відзначені риси поведінки дітей спостерігаються швидше у першокласників, ніж загалом у дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з новим ритмом життя

дитини, новим типом взаємодії з батьками та іншими дорослими, а також новими друзями «хлопчачі» та «дівчачі» типи поведінки набувають нового і глибшого морального сенсу.

Молодші школярі вже мають уявлення про допомогу та співчуття. Але воно конкретне і базується на позитивній емоційній залежності дитини від схвалення дорослого, а не на знаннях об'єктивного значення дій. Колективні зв'язки ще не сформувалися. Учень досі не вміє ідентифікувати себе та розуміти, як інша людина відчуває себе. Негативні дії випереджають формальне розуміння «що таке погано», а співчуття та допомога є прикладами етичної поведінки, яка відстає від формального розуміння «що таке добре» [12].

У початкових класах створені умови, які сприяють розвитку самооцінки учнів. Діти роблять перші спроби уявити своє майбутнє, визначаючи власне місце у суспільстві. Не можна заперечувати, що характер і темпераменти відіграють важливу роль у формуванні власної самооцінки та домагань, але необхідно підкреслити, що соціальні фактори, зокрема, школа, відіграють вирішальну роль у цьому процесі. І. Габа стверджує, що у дітей з підвищеною самооцінкою недостатня критичність до себе, а також у дітей із зниженою самооцінкою знижена критичність до себе є перешкодою для нормального розвитку особистості. Приклади, наведені автором, показують, як самооцінка впливає на рівень домагань у майбутньому та як вона відрізняється у дітей різної статі. Дівчатка надають перевагу мотивам сім'ї, емоційній прихильності та бажанням бути люблячими та красивими в своїх уявленнях про майбутнє. Життєві плани хлопчиків більше зосереджені на саморозвитку та самореалізації [8].

О.Синиця вважає, що «споглядальна допитливість» характеризує психіку молодшого школяра. Автор підкреслює переважний розвиток мимовільної уваги, зв'язок сприйняття з дією та недостатню диференційованість. Звідси значна потреба в наочності та бажанні доторкнутися того предмету, що цікавить. Діти демонструють сильну емоційність, що посилює це прагнення. Багато суперечностей цього віку пов'язані з тим, що молодші школярі починають проявляти об'єктивні інтереси, визначати своє місце в групі та виробляти позиції щодо своїх обов'язків [7].

Кожен учень групи займає певне місце в двох системах: ділових і особистих. Особисті взаємовідносини не встановлюються, вони формуються спонтанно в результаті різноманітних психологічних обставин. Положення школяра може бути благополучним, якщо учень відчуває себе прийнятним у групі, відчуває симпатію зі сторони своїх однокласників і сам їм симпатизує. Учень сприймає таку психологічну ситуацію як відчуття єдності з групою, що призводить до впевненості та «захищеності». Вагомі ускладнення розвитку особистості можуть виникнути через неблагополуччя у взаємовідносинах з однокласниками або відчуття відокремленості від групи. Психологічний стан ізоляції негативно впливає на формування особистості та поведінки людини. Як свідчать дослідження, такі учні часто опиняються в групах з негативною спрямованістю, погано вчаться та частіше афективні під час спілкування.

Учні по-різному ставляться до своїх однокласників. Одних учень вибирає, інших – не вибирає, третіх – відштовхує, відношення до одних стабільне, до інших – нестійке тощо. Учні, які займають різні позиції в системі особистих взаємовідносин, мають різне емоційне самопочуття через цю вибірковість у відносинах. Таким чином, особисті взаємовідносини – це постійно змінна система, де кожен учень займає певне місце з часом.

Система особистих взаємовідносин має свою структуру, яка, незважаючи на те, що вона ніде офіційно не документована, дуже важлива для психології та освіти.

Соціометричні дослідження вказують, що відсоток взаємних виборів хлопчиків і дівчаток невисокий, і дівчата дещо частіше вибирають хлопчиків, ніж хлопчики дівчаток. Хлопчики мають слабку стійкість до переваг, таких як вибір друзів, тоді як стійкість дівчат тісно корелює з загальною стійкістю, оскільки для дівчаток важливо бути соціально прийнятними [4].

Відмінність у способі спілкування дітей може бути однією з потенційних проблем у взаємодії. Е.Маствіліскер стверджує, що саме в цьому віці дитина починає формуватися та інтенсивно накопичує досвід взаємодії з іншими людьми. В.Мерфі вважає, що стиль діяльності людини визначає її стиль спілкування [11].

Вивчення особливостей взаємодії дітей неможливе без урахування їх динамічних особливостей. Дана проблема є актуальною, оскільки ще багато в чому недооцінюється значення динамічних змінних у формуванні поведінкових патернів дитини, а також їх вплив на успішність спілкування та деякі риси характеру. Коли мова заходить про взаємодію між молодшими школярами та їхніми однолітками, найбільш помітні є конструктивні та деструктивні елементи. Конструктивні риси включають почуття співчуття до однолітків, емпатію, товариськість і дружбу – це співпереживання, турбота і допомога. Деструктивні – це такі риси, як неповага, неприязнь, агресивність, яка спрямована на заподіяння фізичної чи психологічної шкоди ровеснику, нечесність або заперечення дійсності, нехтування соціальними правилами та обов'язками тощо [4]. У той же час комунікативна активність у молодшому шкільному віці уже є вибірковою. З цим пов'язана кількість однокласників, до яких виявляють симпатію чи антипатію.

Молодші школярі мають аморфні міжособистісні відносини під час навчання. Взаємодія хлопчиків і дівчаток формує структуру міжособистісних стосунків. Парний зв'язок є основним компонентом структури. Емоції є основою міжособистісних стосунків [8].

У класах, де навчальна діяльність активно формується, створюється унікальна структура міжособистісних стосунків, основним компонентом якої є домінуюча група учнів обох статей. У цьому випадку пріоритети морально-етичного плану перевершують пріоритети успіху у навчанні. Клас стає референтною групою для учнів і основою мікросередовища, в якому розвивається особистість молодшого школяра.

**Висновки.** Спілкування є засобом навчання та виховання людини, а також її засвоєння різноманітних соціальних норм і правил поведінки, досвіду, традицій і звичаїв. Спілкування також дозволяє іншим побачити різноманітні риси та якості особистості.

Розвиток форм і змістовного наповнення спілкування значною мірою залежить від того, як дорослі, особливо члени сім'ї дитини, спілкуються з нею. Спілкування з дорослими є важливішим для дитини, ніж спілкування з ровесниками. Далі акцент спілкування змінюється, і група однолітків поступово стає референтною, а спілкування з ровесниками збільшується як у кількісних, так і в якісних показниках. Особливості проходження дитиною цього етапу визначаються її комунікативними навичками та спрямованістю, а також її здатністю долати бар'єри та труднощі у спілкуванні.

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. / За ред. О.І. Цибульської. Київ: Либідь, 2021. 192 с.
2. Галузяк В.М. Стиль педагогічного спілкування як фактор розумового розвитку учнів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2020. Випуск 61. С. 199-209.
3. Кононко О.Л. Психологічні відмінності хлопчиків і дівчаток. Індивідуальний підхід: суть і шляхи реалізації у вихованні дошкільників. Київ: Освітняниця, 2016. 241 с.
4. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. Київ: Освіта, 2019. 297 с.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2014. 124 с.
6. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
7. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. Київ: Родина, 2022. 104 с.
8. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 464 с.
9. Шахов В., Шахов В., Ковзун Д. Дослідження соціально-психологічних передумов виникнення девіантної поведінки в осіб підліткового віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2025. Випуск 81. С. 86-91.
10. Moore T.W. Stress in normal childhood. *Human relations*, 1979, vol. 22, P. 235-250.
11. Murphy L.B. *The widening world childhood*. NY., 1990.
12. Valzelli Z. *Psychobiology of Aggression and Violence*. New York: Raven Press, 2021. 240 p.

### References

1. Bekh, I. D. (2021). *Vykhovannia osobystosti* (O. I. Tsybulska, Ed.) [Personality education]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Haluziak, V. M. (2020). *Styl pedahohichnoho spilkuvannia yak faktor rozumovoho rozvytku uchniv* [Style of pedagogical communication as a factor of students' intellectual development]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (61), 199–209. [in Ukrainian].
3. Kononko, O. L. (2016). *Psykholohichni vidminnosti khlopchykiv i divchatok. Indyvidualnyi pidkhid: sut i shliakhy realizatsii u vykhovanni doshkilnykiv* [Psychological differences between boys and girls. Individual approach: essence and ways of implementation in preschool education]. Kyiv: Osvitiany [in Ukrainian].
4. Kornev, M. N., & Kovalenko, A. B. (2019). *Sotsialna psykholohiia* [Social psychology]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
5. Maksymenko, S. D. (2014). *Zahalna psykholohiia* [General psychology]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
6. *Osobystisno-profesiyni rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia* [Personal and professional development of the future teacher] (O. V. Akimova, V. M. Haluziak et al.). (2014). Vinnytsia: Nilan-LTD [in Ukrainian].
7. Skrypchenko, O. V. (2022). *Psykhični rozvytok uchniv* [Mental development of students]. Kyiv: Rodyna [in Ukrainian].
8. Filonenko, M. M. (2019). *Psykholohiia spilkuvannia* [Psychology of communication]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
9. Shakhov, V., Shakhov, V., & Kovzun, D. (2025). *Doslidzhennia sotsialno-psykholohichnykh peredumov vynyknennia deviantnoi povedinky v osib pidlitkovoho viku* [Study of socio-psychological preconditions for the emergence of deviant behavior in adolescents]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, (81), 86–91 [in Ukrainian].
10. Moore T.W. Stress in normal childhood. *Human relations*, 1979, vol. 22, P. 235-250.
11. Murphy L.B. *The widening world childhood*. NY., 1990.
12. Valzelli Z. *Psychobiology of Aggression and Violence*. New York: Raven Press, 2021. 240 p.

УДК 159.923

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-89-95>

ЮЛІЯ САРБЕЇ

<https://orcid.org/0009-0004-0837-7221>

sarbieiyuliia@ukr.net

старший викладач кафедри соціології та психології  
Харківський національний університет внутрішніх справ  
просп. Льва Ландау, 27, м. Харків

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МАРКЕРИ ДЕЗАДАПТИВНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ, ЩО БЕРУТЬ УЧАСТЬ У БОЙОВИХ ДІЯХ

У статті розглянуто дезадаптивні психічні порушення у правоохоронців, які в умовах воєнного часу беруть участь у бойових діях. В якості найбільш поширених психологічних феноменів, що свідчать про зрив компенсаторних механізмів та передують дезадаптивним порушенням, виокремлено: синдром нервової демобілізації, стресову пошукову активність, торпідну стресову реакцію, реакцію дисоціації суб'єкта і об'єкта, безтерміновий тимчасовий стан, ілюзію хибної невразливості, псевдо примітивізацію, манію величчя в мініатюрі, переживання втрати майбутнього, тимчасову адиктивну поведінку.

**Ключові слова:** правоохоронці, адаптація, дезадаптивність, комбатанти.

YULIYA SARBIEI

<https://orcid.org/0009-0004-0837-7221>

sarbieiyuliia@ukr.net

Senior Lecturer at the Department of Sociology and Psychology  
Kharkiv National University of Internal Affairs  
27 Lev Landau Ave., Kharkiv

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL MARKER OF MALADAPTABILITY OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS PARTICIPATING IN COMBAT OPERATIONS

The relevance of the work is due to the fact that the professional activities of law enforcement officers in wartime conditions have become as close as possible in terms of content to the performance of combat missions. In this context, the issues of violations of law enforcement officers' adaptation to a new extreme professional environment have become relevant. The purpose of our work was to identify the most informative markers of law enforcement officers' maladaptation in conditions of participation in combat operations. Maladaptation in the work is presented as a violation of a person's adaptation to environmental changes, which is manifested by inadequate reactions to the nature of stimuli. The most common psychological phenomena that indicate a breakdown of compensatory mechanisms of the psyche and precede maladaptive disorders are: nervous demobilization syndrome, stressful search activity, torpid reaction, which manifests itself in a boring, disoriented state; reaction of dissociation of subject and object, indefinite temporary state, illusion of false invulnerability (frivolity, reckless actions, etc.), pseudo-primitivism (indifference, passive submission and apathy), delusion of grandeur in miniature, experience of loss of the future (feeling of inner emptiness and meaninglessness of existence), temporary addictive behaviour (aggressiveness, use of alcohol and drugs, etc.). It has been established that the psychological state of police combatants is influenced by a number of factors, the timely processing of which significantly reduces the level of maladaptive disorders. Such factors include the lack of combat experience and appropriate behavioural patterns, knowledge of what to do in a particular combat situation, necessary developed skills and abilities, clear organization, and, conversely, the presence of a negative example from a commander or reference persons, death, injury of colleagues, and personal level of response.

**Key words:** law enforcement officers, war, adaptation disorders, markers of maladaptation, combat stress, nervous demobilization syndrome, stress-related search activity, dissociation reaction, addictive behaviour.

Для багатьох працівників поліції, як і для більшості українців, війна стала справжнім життєвим випробуванням, яке докорінно змінило зміст професійної діяльності. Особовий склад, який за мирних часів виконував різноманітні функції із забезпечення законності й правопорядку, в умовах збройної агресії росії проти України опанував виконання бойових завдань, роботу із знешкодження диверсійно-розвідувальних груп ворога, службу в снайперських групах, у штурмових підрозділах. Тобто, професійна діяльність правоохоронців в умовах воєнного часу максимально наблизилася за своїм змістом до виконання бойових завдань. У цьому контексті актуалізувалися питання адаптації правоохоронців до нового професійного середовища.

Низка наукових робіт з проблем адаптації особистості до військової служби показує, що більшість адаптується добре, але в деяких людей виникають певні труднощі різного ступеня, які можуть проявлятися у вигляді підвищеного стресу та навіть призводити до психічного розладу [3; 4].

Узаємодія численних несприятливих умов бойової діяльності, високе фізичне та психоемоційне навантаження, а також недостатність вірогідної інформації про обстановку значно підсилює відчуття

тривоги та емоційний стрес у відповідь на екстремальні події, які відбуваються навкруги. Незвичні воєнні події можуть викликати в їхніх учасників симптоми психічної дезадаптації, зниження когнітивних функцій та виснаження нервової системи, патологічні зміни особистості, а також розлади, пов'язані зі стресом, посттравматичний стресовий розлад та інше, що, власне, може призводити до зниження ефективності виконання бойових завдань за призначенням. [1; 2]. G. F. Miller визначає дезадаптацію як порушення пристосування людини до змін навколишнього середовища, що проявляється неадекватними щодо характеру подразників реакціями [Miller G. F.]. Для сучасних науковців виявлення чітких показників розвитку дезадаптації особистості є надзвичайно важливим і водночас складним завданням.

*Метою нашої статті* є виявлення найбільш інформативних маркерів дезадаптивності правоохоронців в умовах участі в бойових діях.

У психологічних розвідках представлено тести оцінки стану людини [5; 6; 7; 8; 9]. Усі вони містять доволі велику кількість питань, спрямованих на оцінку рівня депресії, психоемоційного напруження, емоційного вигорання тощо. Серед цих питань є певна кількість, які можуть бути інформативними для діагностики рівня дезадаптації військовослужбовців. Виявлення чітких маркерів дезадаптації правоохоронців, що беруть участь у бойових діях можливе як за результатами вивчення вже наявних емпіричних досліджень з цього питання, так і за результатами детального вивчення психологічного стану осіб, які перебували й продовжують перебувати в зоні бойових дій.

Проблема соціально-психологічної адаптації людини до участі до бойових дій, до екстремальних умов несення служби є вельми актуальною. О. Євдокімова у праці 1918 року дослідила вплив низки чинників на специфіку домінуючих психічних станів учасників АТО [2]. Науковиця аналізувала складові домінуючих психічних станів комбатантів залежно від того, чи був чи не був досліджуваний під обстрілами, перебував чи не перебував у шпиталі, був чи не був свідком смерті під час бойових дій, добровільно чи за мобілізацією потрапив до зони бойових дій, чи були втрати близьких під час військової служби, залежно від терміну перебування в зоні бойових дій, залежно від сімейного стану (одружений-неодружений), залежно від наявності дітей, залежно від працевлаштування тощо. Проведене авторкою емпіричне дослідження показало, що на тоді зі всіх досліджених чинників найбільший вплив на домінуючі психічні стани військовослужбовців мали термін перебування в зоні бойових дій та занепокоєння, пов'язані з працевлаштуванням до служби [2].

Необхідність збереження психічного здоров'я комбатантів і їхньої боєздатності обумовлена, зокрема, високою частотою дезадаптивних психічних порушень, що призводять до «короткочасного виключення із строю», «психічної демобілізації» тощо. Так, за інформацією психологів бойових підрозділів, під час бойових дій «до кінця першого місяця приблизно у 68 % особового складу розвиваються дезадаптивні порушення різного ступеня інтенсивності, а стресові реакції зазвичай виникають у 15–20 % випадків. Значно рідше серед правоохоронців спостерігаються гострі реактивні психози (1-2%)» [1].

Водночас в умовах недостатньої підготовки до участі у бойових діях, невмілого керівництва підрозділами, дефіциту оперативної інформації, стресові реакції можуть за механізмами індукції миттєво охопити більшість особового складу [1].

Приходько І. І., Колесніченко О. С., Мацегора Я. В. зазначають, що великі когортні дослідження показують, що більшість військовослужбовців відчувають мінімальні симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) після розгортання в зоні бойових дій, результат, який часто називають стійкістю. Однак дуже низький рівень симптомів може бути просто маркером низького впливу, а не стійкості [13].

L. Dell з групою співавторів визначають три чіткі траєкторії психологічного дистресу: стійкість (84,0%), погіршення (9,6%) та відновлення (6,5%). Окрім того, під час дослідження визначилися чотири траєкторії посттравматичного стресу, долучаючи стійкість (82,5%), відновлення (9,6%), погіршення (5,8%) та хронічний субпороговий стан (2,3%). В усіх випадках попередній травматичний вплив разом із модифікованими факторами, такими як дезадаптивні стилі подолання, посилення гніву та проблеми зі сном, були пов'язані з траєкторіями погіршення та хронічного субпорогового стану. Автори доходять висновку, що виникнення симптомів проблем психічного здоров'я відбувається на ранніх етапах військового життєвого циклу в значній частині осіб [16].

За результатами аналізу наявних емпіричних досліджень із означеної проблематики можна констатувати, що науковці описують руйнівний вплив численних екстремальних стресових факторів, які являють собою реальну загрозу здоров'ю й життю, на військовослужбовців, що знаходяться в епіцентрі бойових дій. При цьому виникає низка психологічних феноменів, які свідчать про зрив компенсаторних механізмів психіки, що передують реакціям дезадаптації та є властивими так званій групі «короткочасно виключених зі строю» бійців [1; 3; 4; 5; 7]. Варто зазначити, що ці феномени виникають в умовах бойової хронічної стресової ситуації, знаходяться в межах передпатологічного регістру та не відносяться до гострих психічних реакцій бойового стресу.

За свідченнями як поліцейських, так і військових психологів, найбільш розповсюдженим є «синдром нервової демобілізації», який характеризується явними ознаками перевтоми й різким зниженням вольової мобілізації особистості (нетерпимістю; роздратованістю; немотивованою агресивністю; підвищеним стомленням; апатичністю; важкістю засинання з нічними кошмарами; тривожністю, підозрілістю, страхами; відчуттям постійної втоми; підвищеною реактивністю, напруженістю, збудливістю; зниженим фоном настрою; гіпомнезіями, зниженням темпів мислення, важкістю концентрації уваги; тремором, серцебиттям, неприємними відчуттями у ділянці шлунка, пітливістю, інші вегето-судинними проявами; особистісними змінами; пристрастю до алкоголю, причому до більш міцних напоїв, з ціллю не тільки розслабитися, але й «напитися до відключення») [4; 5; 11; 12].

Явище, яке психологи називають «стресовою пошуковою активністю» є більш притаманним молодим службовцям, які мають не зовсім усвідомлений страх смерті, і спрямоване на «знайомство» з небезпекою. Супроводжується значними вегетативними проявами (почервонінням обличчя, прискоренням пульсу, розширенням зіниць тощо), прискоренням моторики, мово-руховим збудженням і т. ін., нагадуючи гіпоманіакальний стан [1, 5, 8].

Торпідна реакція на стрес (також відома як гостра реакція на стрес) – це тимчасова реакція організму на сильний стрес, яка проявляється в занудливому, дезорієнтованому стані. Торпідна первинна стресова реакція за зовнішніми проявами протилежна пошуковій активності, нагадує стан «псевдодепресії», а саме: мімічні прояви й моторика мляві, мова сповільнена з латентними проміжками, мутна, монотонна зі збідненим словниковим запасом; загальмована ідеаторна сфера, знижена схильність до узагальнення тощо [1; 5].

При «реакції дисоціації суб'єкта і об'єкта» («реакція аномального переживання») правоохоронець, який уперше прибув до зони бойового зіткнення або вперше взяв участь у бою, відчуває, що «начебто не має жодного відношення» до того, що відбувається навкруги, начебто він є стороннім спостерігачем. Усвідомлення власної безпосередньої участі в бойових діях нерідко призводить до гострої психогенної реакції [1; 11; 12].

Ще один прояв дезадаптації має місце, коли існує так звана «невизначеність до «кінця». Відчуття, що термін перебування на лінії бойового зіткнення або в інших екстремальних умовах є необмеженим чи буде досить тривалим на тлі обтяжливих переживань формує феномен «безтермінового тимчасового стану», який лежить в основі численних чуток і необґрунтованих надій та сприяє глибокому розчаруванню і, як наслідок, порушенням військової дисципліни, девіантній поведінці [14; 15; 17].

Так звана «ілюзія хибної невразливості» виявляється непотрібною бравадою, легковажністю, безрозсудними вчинками внаслідок безпідставної твердої впевненості бійця, що з ним нічого поганого відбутися не може.

Нерідко військові психологи також спостерігають явище «псевдо примітивізації», що виникає в умовах постійно очікуваної загрози загибелі. Близькість смерті та смерті інших бійців нерідко призводять до появи байдужості, пасивного підкорення, апатії. При цьому значно знижується рівень життя, усе обмежується задоволенням неодмінних, нагальних потреб. Усі думки сконцентровані на одному – «пережити сьогодні день». Психічний стан може непередбачено змінитися немотивованими короткочасними спалахами агресії, об'єктами якої можуть стати абсолютно непричетні люди [11; 13].

«Манія величчя в мініатюрі» (схожа з «феноменом людини зі зброєю») проявляється у випадках, коли наявність у руках зброї дає відчуття всездозволеності, викликає бажання її використати, щоб відчути власну силу.

Ще одним психологічним проявом дезадаптації може виступати «переживання втрати майбутнього», яке викликає відчуття внутрішньої спустошеності й безглуздість існування, а нерідко призводить до висновків, що життя втратило зміст і сенс, може бути ознакою суїцидальних нахилів. Тобто, у людини виникають нав'язливості та фобії, спостерігається зниження комунікативних якостей, виникає необґрунтоване відчуття провини за загибель людей, за те, що залишився живим. Останнє може призводити до неочікуваних для оточуючих суїцидальних дій.

«Тимчасова адиктивна поведінка» – це донологічний рівень істинних адиктивних розладів та спрямована на зняття тривоги, напруження, страху й сприяє зниженню відповідальності та критичної оцінки того, що відбувається [1]. В умовах ведення активних бойових дій дезадаптивні порушення маніфестуються астеничними (підвищена втома, виснаженість, слабкість, втрата здібності до тривалого фізичного чи розумового напруження, плаксивість, відсутність мотивації до професійної діяльності), афективними (відчуття високого рівня емоційного напруження, афективна лабільність здебільшого зі зниженим настроєм, пригнічуюча безвихідна туга, сприйняття теперішнього оточення та свого майбутнього тільки в похмурому світі, наявність суїцидальних думок) та вегетативними (розлади сну) проявами.

Описані вище реакції найчастіше мають місце на початку й наприкінці етапу бойових дій [4; 8; 9].

Найбільш поширені скарги комбатантів із дезадаптивними порушеннями відображають широкий простір психопатологічних проявів, а саме: вегетативних (безсоння, розлади сну, головний біль, прискорене серцебиття, підвищена пітливість, ларінгоспазм або «грудка» у горлі, тремтіння рук і ніг), афективних (почуття, що став гіршим за інших, що оточуючі недобррозичливі, провини, невпевненість у собі, безпричинні зміни настрою, нестриманість емоцій та почуттів, погані настрої, безпричинна тривога або передчуття неприємного, байдужість до усього, труднощі у спілкуванні, запальність, страхи темряви, висоти, перебування у приміщенні чи на вулиці наодинці, почервоніння привселюдно або безпричинний страх), астеничних (плаксивість стомленість або відчуття стомлення, загальна слабкість, млявість), іпохондричних (побоювання з приводу можливого тяжкого захворювання) [4; 5; 7; 10].

Дезадаптаційні порушення в умовах ведення бойових дій зазвичай мають певну етапність формування: після короточасної стадії вітальних реакцій, обумовлених першочергово інстинктом самозбереження, настає стадія «гострого психоемоційного шоку з явищами надмобілізації». Вона характеризується загальним психічним напруженням та межевою мобілізацією психофізіологічного стану із загостренням сприйняття та одночасною больовою гіпостезією, збільшенням швидкості когнітивних процесів при появі так званої «тунельної свідомості», безрозсудної сміливості з елементами ейфорії, зниженням критичної оцінки ситуації при здатності до цілеспрямованої діяльності. Такий стан супроводжується виразними вегетативними проявами (серцебиття, сухість у роті, спрага, утруднення дихання, легке запаморочення, головна біль, озноб), емоційною лабільністю (ейфорія раптово змінюється відчуттям безпорадності), а також високим рівнем навіюваності. Саме тоді можуть виникати панічні реакції, ситуаційна клаустрофобія, розлади свідомості з подальшою парціальною амнезією, а також зміни сприйняття часових інтервалів та часткова примітивізація поведінки [1; 7; 8].

Зазвичай за три-шість годин самопочуття бійця погіршується, продуктивність професійної діяльності знижується – з'являються ознаки стадії «психофізіологічної демобілізації». При цьому виникає відчуття розгубленості, збільшується вірогідність панічних реакцій, ірраціональної поведінки, знижується моральна нормативність, порушується пам'ять, з'являються скарги психосоматичного характеру. У такому стані найбільш вірогідні помилки при керуванні технікою, створення аварійних ситуацій, відмова від виконання безпосередніх обов'язків, швидке виснаження, спалахи люті, істеричні прояви, непідкорення. Найбільш яскраво така симптоматика спостерігається в осіб з низькою емоційно-вольовою стійкістю.

У стадії «розриву» поступово стабілізується настрої та самопочуття, з'являється бажання висловитися, у поведінці спостерігаються елементи ажитації [5].

Адаптація особистості до умов бойової діяльності має фазний характер. Початковий період супроводжується погіршенням функціонального стану організму й зниженням професійної працездатності. Другий період характеризується відносним відновленням функціональних можливостей організму та формуванням нового динамічного стереотипу професійної працездатності. Дуже важливо на цьому етапі забезпечити психологічну готовність людини до бойових умов, тобто виробити концептуальну модель поведінки. У третьому періоді посилюються дезадаптивні порушення та спостерігається прогресивне зниження боєздатності [5].

Загалом тривалість періодів адаптації до умов бойових дій визначається рівнем бойового навантаження. На думку воєнних психологів, при надзвичайно інтенсивних бойових діях високий рівень боєздатності бійця зберігається до 3-ох місяців, при значній інтенсивності – близько 6-ти місяців, при відносно регламентованій – до 9–12 місяців [13].

Такі автори як Н. Онопченко та В. Омельченко основні стрес-фактори, що суттєво впливають на працівників поліції, поділяють на: психологічні, емоційні, когнітивні і фактори середовища, в якому перебуває правоохоронець. Фактори бойового та службового стресу частіше формуються діями ворога (злочинця) або об'єкта проведення бойової чи спеціальної поліцейської операцій, які спрямовані на знешкодження (вбивство) представника держави та закону, нанесення значних тілесних ушкоджень правоохоронцям або деморалізацію їх бойового духу [12].

Є. Гриневич, у результаті порівняльного аналізу учасників локальних бойових дій за успішністю виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах визначила спектр психологічних реакцій, які сприяють мобілізації резервів, покращують їх діяльність через високу психологічну стійкість та запобігають виникненню дезадаптаційних психічних порушень, і навпаки [1]. До адаптивних психологічних реакцій учасників бойових дій авторка віднесла мобілізацію психологічних можливостей, активізацію ділових мотивів, обов'язку, відповідальності, прояви інтересу, ентузіазму, активізацію й оптимізацію пізнавальної діяльності, актуалізацію творчих можливостей, підвищення готовності до рішучих і сміливих дій, підвищення витривалості, невибагливості, зниження порога відчуттів, прискорення реакцій, зниження стомлюваності, зникнення почуття втоми, виникнення азарту, емоційного збудження або ненависті. Тоді ж маркерами дезадаптивності виступають прояви занепокоєння, непевності, тривоги, загострення почуття самозбереження, гостра боротьба мотивів обов'язку й особистої безпеки, нерозуміння того,

що відбувається, дезорганізація пізнавальної діяльності, руйнація відпрацьованих навичок, поява помилок у роботі, недостатня мобілізованість (гіпомобілізованість), прояви розсіяності в діях, утрата самоконтролю, прояви істеричних реакцій, панічні дії, поява почуття слабості, втоми, крайньої змореності, виникнення гострих психотичних станів, прояви розгубленості (фрустрація, заціпеніння, стопор) [1].

Маємо наголосити, що в основі поведінки та психологічних реакцій людини в умовах ведення бойових дій лежать фізіологічно необхідні пристосувальні реакції організму. У режимі екстремального реагування описані вище реакції є нормальними та природними. Різняться лише час переходу організму людини від страху до цілеспрямованих дій та тип реагування.

Відповідно психопрофілактична робота, спрямована на формування психологічної готовності особистості до бойових дій має бути спрямованою на трансформацію дезадаптивних психологічних реакцій в адаптивні.

Варто зазначити, що на психологічний стан поліцейських-комбатантів впливає ціла низка чинників, своєчасна проробка яких суттєво знижує рівень дезадаптивних порушень. До таких чинників можна віднести відсутність бойового досвіду та відповідних поведінкових патернів, знань, що робити в тій чи іншій бойовій ситуації, необхідних відпрацьованих умінь та навичок, чіткої організації, і, навпаки, наявність негативного прикладу командира або референтних осіб, загибель, поранення товаришів по службі, особистісний рівень реагування.

Задля попередження виникнення дезадаптивних порушень та поведінки бійців, для підвищення їхньої емоційної та фізичної стійкості має проводитися специфікована психологічна робота з особовим складом відповідно до особистісних особливостей комбатантів. Окрім того, чималого значення набуває вирішення суто побутових соціальних проблем – налагодження харчування та побуту, питань проведення вільного часу, інформаційної підтримки, морального та матеріального стимулювання.

**Висновки.** Дезадаптація як явище охоплює широке коло проявів і сфер життєдіяльності людини. У науковому дискурсі проблема дезадаптації є міждисциплінарною, посідає важливе місце серед досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів, психіатрів, соціологів, соціальних робітників, педагогів.

Дезадаптивні психічні порушення в правоохоронців–учасників бойових дій характеризуються чіткими психологічними та психопатологічними феноменами, етапністю та закономірностями формування. Найбільш поширеними психологічними феноменами, що свідчать про зрив компенсаторних механізмів та передують дезадаптивним порушенням, є: синдром нервової демобілізації, стресова пошукова активність, торпідна первинна стресова реакція, реакція дисоціації суб'єкта і об'єкта, безтерміновий тимчасовий стан, ілюзія хибної невразливості, псевдопримітивізація, манія величчя в мініатюрі, переживання втрати майбутнього, тимчасова адиктивна поведінка. Зі свого боку в клініці маніфесту дезадаптивних порушень виявлені характерні астеничні, афективні та вегетативні прояви.

Своєчасне виявлення та психопрофілактична робота з особами, що мають такі психологічні феномени, дозволить підвищити їхню психологічну стійкість, сформувати психологічну резистентність та навчити навичкам подолання (відповідно до індивідуально-типологічних якостей) в екстремальних умовах. Соціально-психологічна робота з правоохоронцями, які змінили профіль своєї діяльності та беруть участь у бойових діях, має відбуватися відповідно до фаз їхньої адаптації до умов бойової діяльності, до ступеня інтенсивності бойових дій та враховувати оптимальні терміни перебування комбатантів на лінії бойового зіткнення.

Перспективою наших досліджень має стати розроблення заходів, спрямованих на профілактику та попередження дезадаптивних проявів в учасників бойових дій, які стануть принагідними для практичних психологів, що працюють з особовим складом сил безпеки й оборони України.

## Література

1. Гриневич Є. Г. Дезадаптивні психічні порушення у учасників локальних бойових дій. *Клінічна психіатрія і психофармакотерапія* Т.18, № 3 (68), 2014. С. 5–9.
2. Євдокімова О. О. Детермінанти домінуючих психічних станів учасників АТО. *Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка*. № 6 (16) Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. С. 121–139. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch\\_2018\\_6\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2018_6_11)
3. Коваленко Є. С. Діагностика поведінки та переживань в умовах професійної діяльності військовослужбовців. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34(73). №.1. С.178-183. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/294>
4. Колесніченко О. С., Мацегора Я. В., Приходько І. І. Методика оцінки травматичності бойового досвіду у військовослужбовців–учасників бойових дій. *Причорноморські психологічні студії*. 2017. №1. С. 54–61.

5. Корольчук М. С. Актуальні проблеми психофізіології військової діяльності. Київ : Вид-во КВГІ, 1996. 120 с.
6. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. Навчальний посібник для ВНЗ (затв. МОН України). Київ : Ника-центр-2006. 580 с.
7. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності. Підручник для ВНЗ (затв. МОН України). Київ : Ника-центр. 2003. 400 с.
8. Корольчук М. С., Криворучко П. П., Марченко В. М. Воєнна психологія: навчальний посібник. Київ : КВГІ, 1997. 76 с.
9. Мацегора Я. В., Колесніченко О. С. Сучасні дослідження факторів адиктивної поведінки у військовослужбовців: закордонний досвід. *Честь і Закон*. 2021. Вип.1 (74). С. 107–114. <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2021/1/76/229732>
10. Мацегора Я. В., Колесніченко О. С., Приходько І. І. Особливості військових цінностей у військовослужбовців-учасників бойових дій з порушенням моральної нормативності. *Честь і закон*. 2023. 2(85). С. 109–119.
11. Мацегора Я. В., Приходько І. І., Колесніченко О. С., Байда М. С. Психометричні властивості методики «Оцінювання негативних психічних реакцій і станів у військовослужбовців» та досвід її використання у короткостроковому психологічному відновленні. *Честь і закон* № 1 (84). 2023. С. 114–124.
12. Онопченко, Н. В., Омельченко, В. М. Природа виникнення у працівників національної поліції службово-бойового стресу та профілактика його гострих дезадаптивних проявів. *The XIV International Science Conference «Theoretical foundations in practice and science»*, December 21–24, 2021, Bilbao, Spain. 612 p.
13. Приходько І. І., Колесніченко О. С., Мацегора Я. В. (2021). Мотивація військовослужбовців до діяльності в екстремальних умовах: систематизація досліджень, Проблеми екстремальної та кризової психології 2 (2), С. 70–86.
14. Худавердова А. О. Соціально-правові уявлення про злочин як чинник девіантної поведінки військовослужбовців. Дис... доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія (19.00.06 – юридична психологія). Харківський національний університет внутрішніх справ, Харків, 2023. 260с.
15. Beckham, J. C., Feldman, M. E., & Kirby, A. C. (1998). Atrocities exposure in Vietnam combat veterans with chronic posttraumatic stress disorder: Relationship to combat exposure, symptom severity, guilt, and interpersonal violence. *Journal of Traumatic Stress*, 11, 777–785. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024453618638>
16. Dell, L., Casetta, C., Benassi, H., Cowlshaw, S., Agathos, J., O'Donnell, M., Crane, M., Lewis, V., Pacella, B., Terhaag, S., Morton, D., McFarlane, A., Bryant, R., & Forbes, D. (2022). Mental health across the early years in the military. *Psychological medicine*, 1-9.
17. Wilk, J. E., Bliese, P. D., Kim, P. Y., Thomas, J. L., McGurk, D., & Hoge, C. W.. Relationship of combat experiences to alcohol misuse among U.S. soldiers returning from the Iraq War. *Drug and Alcohol Dependence*, 2010. 108, 115–121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.12.003>

## References

1. Hrynevych, Ye. H. (2014). Deadaptivni psykhi chni porushennia u uchasnkyk lokalnykh boiovykh dii [Maladaptive mental disorders in participants of local combat operations]. *Klinichna psykhiaetriia i psykhofarmakoterapiia*, 18(3), 5–9 [in Ukrainian].
2. Yevdokimova, O. O. (2018). Determinanty dominuiuchykh psykhi chnykh staniv uchasnkyk ATO [Determinants of dominant mental states of ATO participants]. *Psykhologichnyi chasopys: Zbirnyk naukovykh prats* (S. D. Maksymenko, Ed.), 6(16), 121–139. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch\\_2018\\_6\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2018_6_11) [in Ukrainian].
3. Kovalenko, Ye. S. (2023). Diahnostyka povedinky ta perezhyvan v umovakh profesiinoi diialnosti viiskovosluzhbovtziv [Diagnostics of behavior and experiences in the professional activity of servicemen]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykhologhiia*, 34(73)(1), 178–183. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/294> [in Ukrainian].
4. Kolesnichenko, O. S., Matsehora, Ya. V., & Prykhodko, I. I. (2017). Metodyka otsinky travmatychnosti boiovoho dosvidu u viiskovosluzhbovtziv–uchasnkyk boiovykh dii [Methodology for assessing the traumaticity of combat experience in servicemen – combatants]. *Prychornomorski psykhologichni studii*, (1), 54–61 [in Ukrainian].
5. Korolchuk, M. S. (1996). Aktualni problemy psykho-fiziologii viiskovoi diialnosti [Topical issues of psychophysiology of military activity]. *Kyiv: Vyd-vo KVHI* [in Ukrainian].
6. Korolchuk, M. S., & Krainiuk, V. M. (2006). Sotsialno-psykhologichne zabezpechennia diialnosti v zvychnykh ta ekstremalnykh umovakh: Navchalnyi posibnyk dlia VNZ (zatv. MON Ukrainy) [Social and psychological support of activity in normal and extreme conditions: Textbook for higher education institutions (approved by the Ministry of Education of Ukraine)]. *Kyiv: Nyka-tsentr* [in Ukrainian].
7. Korolchuk, M. S. (2003). *Psykho-fiziologhiia diialnosti: Pidruchnyk dlia VNZ (zatv. MON Ukrainy)* [Psychophysiology of activity: Textbook for higher education institutions (approved by the Ministry of Education of Ukraine)]. *Kyiv: Nyka-tsentr* [in Ukrainian].
8. Korolchuk, M. S., Kryvoruchko, P. P., & Marchenko, V. M. (1997). *Voienna psykhologhiia: Navchalnyi posibnyk* [Military psychology: Textbook]. *Kyiv: KVHI* [in Ukrainian].
9. Matsehora, Ya. V., & Kolesnichenko, O. S. (2021). Suchasni doslidzhennia faktoriv adyktivnoi povedinky u viiskovosluzhbovtziv: Zakordonnyi dosvid [Modern research on factors of addictive behavior in servicemen:

- Foreign experience]. *Chest i Zakon*, 1(74), 107–114. <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2021/1/76/229732> [in Ukrainian].
10. Matsehora, Ya. V., Kolesnichenko, O. S., & Prykhodko, I. I. (2023). Osoblyvosti viiskovykh tsinnosti u viiskovosluzhbovtziv–uchasnykiv boiovykh dii z porushenniam moralnoi normatyvnosti [Features of military values in combatants with violation of moral normativity]. *Chest i Zakon*, 2(85), 109–119 [in Ukrainian].
  11. Matsehora, Ya. V., Prykhodko, I. I., Kolesnichenko, O. S., & Baida, M. S. (2023). Psykhometrychni vlastyvoli metodyky «Otsiniuvannia nehatyvnykh psykhi chnykh reaktsii i staniv u viiskovosluzhbovtziv» ta dosvid yii vykorystannia u korotkostrokovomu psykholohichnomu vidnovlenni [Psychometric properties of the method “Assessment of negative mental reactions and states in servicemen” and experience of its application in short-term psychological recovery]. *Chest i Zakon*, 1(84), 114–124 [in Ukrainian].
  12. Onopchenko, N. V., & Omelchenko, V. M. (2021, December 21–24). Pryroda vynyknennia u pratsivnykiv Natsionalnoi politsii sluzhbovo-boiovooho stressu ta profilaktyka ioho hostrykh dezadaptivnykh proiaviv [The nature of service-combat stress in National Police officers and prevention of its acute maladaptive manifestations]. The XIV International Science Conference «Theoretical Foundations in Practice and Science», Bilbao, Spain, 612 p. [in Ukrainian].
  13. Prykhodko, I. I., Kolesnichenko, O. S., & Matsehora, Ya. V. (2021). Motyvatsiia viiskovosluzhbovtziv do diialnosti v ekstremalnykh umovakh: Systematyzatsiia doslidzhen [Motivation of servicemen for activity in extreme conditions: Research systematization]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 2(2), 70–86 [in Ukrainian].
  14. Khudaverdova, A. O. (2023). Sotsialno-pravovi uivlennia pro zlochyn yak chynnyk deviantnoi povedinky viiskovosluzhbovtziv [Social and legal perceptions of crime as a factor of deviant behavior in servicemen] (PhD thesis, specialty 053 – Psychology, legal psychology). Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, 260 p. [in Ukrainian].
  15. Beckham, J. C., Feldman, M. E., & Kirby, A. C. (1998). Atrocities exposure in Vietnam combat veterans with chronic posttraumatic stress disorder: Relationship to combat exposure, symptom severity, guilt, and interpersonal violence. *Journal of Traumatic Stress*, 11, 777–785. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024453618638>
  16. Dell, L., Casetta, C., Benassi, H., Cowlshaw, S., Agathos, J., O'Donnell, M., Crane, M., Lewis, V., Pacella, B., Terhaag, S., Morton, D., McFarlane, A., Bryant, R., & Forbes, D. (2022). Mental health across the early years in the military. *Psychological medicine*, 1-9.
  17. Wilk, J. E., Bliese, P. D., Kim, P. Y., Thomas, J. L., McGurk, D., & Hoge, C. W. (2010). Relationship of combat experiences to alcohol misuse among U.S. soldiers returning from the Iraq War. *Drug and Alcohol Dependence*, 108, 115–121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.12.003>

УДК 159.99(075.8)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-96-100>

**НАТАЛІЯ ФРАНЧУК**

<https://orcid.org/0000-0001-8084-3793>  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти,  
Вінницького державного педагогічного  
університету ім. М. Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**НАТАЛІЯ ОЛІЙНИК**

<https://orcid.org/0000-0001-9340-4378>  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри початкової освіти,  
Вінницького державного педагогічного  
університету ім. М. Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЕВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розглянуто та проаналізовано сучасні наукові підходи до вивчення мовленневих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Автори дослідили еволюцію наукових уявлень про мовлення як психічне явище, простежуючи зміни акцентів у педагогічній практиці – від патологізації до гуманістичного розуміння особистості дитини. Визначено два основні етапи розвитку досліджень: теоретичний, зорієнтований на накопичення знань, і прикладний, пов'язаний із формуванням практичних підходів до корекції. Особливу увагу приділено психолінгвістичним моделям, класифікаціям мовленневих порушень та аналізу факторів ризику. Представлено результати емпіричного дослідження дітей молодшого шкільного віку, які демонструють високий рівень поширеності дислалії, дисграфії та дислексії. Автори зауважили про особливу роль раннього виявлення порушень і важливість міждисциплінарного підходу в системі освіти.*

**Ключові слова:** психологічні проблеми, психолінгвістика, діти, мовлення, мовленневі порушення.

**NATALIA FRANCHUK**

<https://orcid.org/0000-0001-8084-3793>,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo  
Kotsyubynskyi State Pedagogical University,  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

**NATALIA OLIYNYK**

<https://orcid.org/0000-0001-9340-4378>  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor, head of the Department of Primary  
Education, Vinnytsia Mykhailo  
Kotsyubynskyi State Pedagogical University,  
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING SPEECH DISORDERS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

*The article examines and analyzes modern scientific approaches to speech disorders in primary school children. The authors explore the evolution of scientific views on speech as a psychological phenomenon, tracing the shift in pedagogical practice from pathologization to a more humanistic understanding of the child's personality. Two main stages of research development are identified: the theoretical stage, focused on knowledge accumulation, and the applied stage, associated with the formation of practical correctional approaches. Special attention is given to psycholinguistic models, classifications of speech disorders, and analysis of risk factors. The results of an empirical study involving primary school children demonstrate a high prevalence of dyslalia, dysgraphia, and dyslexia, with a predominance among boys. The authors emphasize the critical role of early detection of disorders and the importance of an interdisciplinary approach within the education system.*

**Key words:** psychological issues, psycholinguistics, children, speech, speech disorders.

Упродовж останнього десятиліття тенденції розвитку загальної середньої освіти спричинили суттєві трансформації в підходах до проблеми атипового розвитку, що відобразилося як на теоретичному рівні, так і в педагогічній практиці. Освітні реформи, спрямовані на гуманізацію системи, зумовили переорієнтацію корекційно-педагогічної діяльності з акценту на порушення до фокусування на особистості дитини. Ці процеси стали підґрунтям для активізації досліджень соціально-психологічних аспектів розвитку дітей з різними нозологіями, а також стимулювали становлення служби практичної психології в системі загальної середньої освіти.

Переміщення акценту в спеціальній освіті на особистісний та соціальний розвиток дитини обумовлює необхідність ґрунтовного психологічного вивчення особливостей дітей з різними формами порушень з метою розробки ефективних моделей психологічної допомоги. Серед дітей з труднощами соціальної адаптації найчисельнішу категорію складають ті, хто має мовленневі порушення.

**Метою статті** є комплексне теоретичне осмислення та системний аналіз сучасних наукових підходів до вивчення психологічних аспектів мовленневих порушень у дітей молодшого шкільного віку з акцентом на психолінгвістичні механізми, класифікаційні підходи та фактори ризику.

Аналіз концептуального напрямку наукових досліджень з проблеми психології дітей із мовленневими порушеннями в різні історичні періоди дозволяє розглядати еволюцію наукових уявлень як поступальний, ступінчастий процес, що має чітко виражену логіку етапності. У межах

історико-наукового розвитку цієї проблеми можна виокремити два основні етапи – теоретичний та прикладний. Кожен із них відображає специфіку дослідницьких завдань і рівень наукової зрілості щодо вивчення мовленнєвих патологій.

Теоретичний етап характеризується фокусом на накопиченні емпіричного матеріалу, вивченні психологічних особливостей дітей із мовленнєвими порушеннями, а також на виявленні загальних закономірностей їхнього психічного розвитку. Цей етап заклав фундамент для подальших прикладних розробок. Прикладний етап розпочався із впровадження психологічної служби в систему спеціальної освіти та орієнтований на практичне вирішення проблем – розробку й реалізацію ефективних форм і методів психологічної допомоги дітям із порушеннями мовлення. Часові межі кожного з етапів можуть варіюватися залежно від інтенсивності досліджень конкретних нозологій, однак сама послідовність цих етапів зберігається в усіх випадках.

Перші наукові спроби дослідити психологічні особливості дітей із мовленнєвими порушеннями датуються кінцем ХІХ – початком ХХ століття. У цей період науковий інтерес зосереджувався переважно на аналізі пізнавальної діяльності дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями органічного генезу, зокрема тих, що згодом, у 1920 році, були класифіковані В. Фельдбергом як «алалія». У межах вивчення вищих психічних функцій у цієї категорії дітей як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології активно розроблялося питання взаємозв'язку між мовленням і мисленням у контексті мовленнєвих порушень.

Залежно від теоретичних підходів, дослідники пропонували різні інтерпретації характеру цієї взаємозалежності. Одна група вчених (А. Куссмауль, П. Марі) розглядала мовленнєві порушення як похідні від інтелектуальної недостатності, стверджуючи, що саме когнітивна недорозвиненість є первинною причиною мовленнєвих аномалій. Так, П. Марі стверджувала, що при мовленнєвих розладах центрального походження провідною завжди є загальноорганічна інтелектуальна дефектність. Представники другої групи (К. Гольдштейн, Х. Хед) стверджували про наявність прямого причинного зв'язку між мовленням і мисленням, пояснюючи обидва феномени порушенням інтегративної діяльності мозку. Третя група дослідників (О. Запорожець, Л. Костенко, Ф. Рау, В. Синьов) дотримувалася концепції прямої залежності розладів мислення від мовленнєвих порушень. Зважаючи на загальні принципи гештальтпсихологічного підходу, науковці, аналізуючи взаємозв'язок мовлення й мислення, акцентували увагу на феномені проміжних внутрішніх форм пошуку слова. Зокрема описували ці явища як «проміжні переживання», що можуть проявлятися як у вербальній, так і в предметно-зоровій формі. Зауважували, що розумові процеси, які виникають на основі асоціацій, можуть затримуватися через неможливість актуалізувати необхідне слово, що спричиняє викривлення зовнішнього мовлення. Це викривлене мовлення, за їхнім твердженням, зворотно впливає на перебіг мислення, формуючи його неправильно [2, с. 695-696].

Аналіз наукової літератури свідчить, що до 1930-х років ХХ століття, попри існуючі відмінності в теоретичних підходах до взаємозв'язку між мовленням і мисленням у контексті мовленнєвих порушень, дослідження здебільшого мали описовий характер і не розкривали внутрішніх механізмів цих порушень. У 1930-ті роки в психології та дефектології відбувається суттєва зміна теоретичних уявлень щодо природи й структури вищих психічних функцій. Основою нової методології стає культурно-історична концепція психічного розвитку, у якій звернено увагу на соціальну зумовленість вищих форм психічної діяльності, їхнє формування упродовж життя та опосередкована системна організація. Експериментальні дослідження засвідчили провідну роль мовлення в опосередкуванні психічних процесів [3, с. 91].

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки значний унесок у формування науково-теоретичних засад діагностики, корекційного навчання та мовленнєвого розвитку дітей здійснено Є. Соботович. Одним із ключових напрямів її досліджень є розробка психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дітей та визначення критеріїв його оцінювання в лексичному, граматичному та фонетико-фонематичному аспектах. Ці критерії ґрунтуються на закономірностях та психологічних механізмах мовленнєвого онтогенезу в умовах норми, а також ураховують патогенетичні чинники, що зумовлюють недорозвиток окремих мовленнєвих компонентів [5, с. 3]. Крім того, психолінгвістична модель мовленнєвої діяльності, запропонована дослідницею, дає змогу виявити нові, раніше незадіяні в логопедичній науці психологічні механізми формування мовлення дитини як у нормі, так і при порушеннях, що відкриває нові перспективи для пошуку ефективних і раціональних методів корекції та профілактики мовленнєвих розладів [5, с. 5].

Науково-теоретичні основи корекційного навчання формуються на засадах концептуальних підходів до оновлення змісту освіти дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема з урахуванням положень психолінгвістики. З одного боку, це дозволяє визначити структуру корекційно-розвивального впливу як складову інтегрованого освітнього процесу, що реалізується засобами спеціалізованого психолінгвістичного й лінгводидактичного забезпечення педагогічної взаємодії. З іншого боку, фундаментальні теоретичні положення про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми та особливості їхнього формування за умов порушеного онтогенезу в

лінгвістичному та комунікативному аспектах слугують методологічною основою для розробки ефективних підходів до корекції мовленнєвих порушень у дітей із недорозвитком мовлення.

У цьому контексті особливого значення набуває питання класифікації мовленнєвих порушень, оскільки саме від типологізації залежить вибір відповідної корекційної стратегії.

Психологи, логопеди та дефектологи користуються класифікаціями, що ґрунтуються на якісних та кількісних характеристиках мовленнєвих порушень, тоді як лікарі застосовують класифікації, побудовані на етіологічних і патогенетичних механізмах та нозологічній приналежності.

Зокрема, у психології та дефектології застосовується класифікація, заснована на етіологічних чинниках:

*I. Мовленнєві розлади, зумовлені органічним ураженням центральної нервової системи:*

Алалії – відсутність або недорозвинення мовлення в дитини (при збереженому слуху та інтелекті) унаслідок ураження мовленнєвих зон кори головного мозку під час внутрішньоутробного розвитку або в ранній довербальний період.

Афазії – повна або часткова втрата сформованого мовлення через ураження коркових мовленнєвих зон і пов'язаних з ними структур.

Дизартрії – порушення вимовного боку мовлення внаслідок ураження структур центральної чи периферичної нервової системи, які відповідають за іннервацію мовленнєвої мускулатури.

*II. Мовленнєві порушення, обумовлені функціональними змінами ЦНС:* заїкання, мутизм, сурдомутизм.

*III. Мовленнєві порушення, спричинені анатомічними дефектами будови артикуляційного апарату:* механічна дислалія, ринолалія.

*IV. Затримки мовленнєвого розвитку різного ґенезу:* зумовлені недоношеністю, важкими захворюваннями внутрішніх органів, педагогічною занедбаністю тощо.

У сучасній українській логопедичній практиці застосовуються дві основні класифікації мовленнєвих порушень: клініко-педагогічна та психолого-педагогічна. Незважаючи на те, що обидві класифікації аналізують одні й ті самі мовленнєві феномени з різних підходів, вони не вступають у суперечність, а, навпаки, доповнюють одна одну. Їхня спільна мета полягає в забезпеченні цілісного, але багатогранного підходу до корекції мовленнєвих розладів. Важливо підкреслити, що обидві класифікації охоплюють випадки первинного недорозвинення мовлення в дітей, тобто такі порушення, які виникають за умов збереженого слуху та нормального рівня інтелектуального розвитку.

Клініко-педагогічна класифікація базується на принципі «від загального до конкретного» та спрямована на уточнення форм і видів мовленнєвих порушень з метою розробки диференційованих підходів до їхнього подолання. У межах цього підходу порушення усного мовлення поділяють на два основні типи: зовнішнє (фонаційне) оформлення висловлювання, що охоплює порушення вимовної сторони мовлення, та внутрішнє (структурно-семантичне) оформлення висловлювання.

До розладів, пов'язаних із фонаційним оформленням висловлювання, належать:

- дисфонія (афонія) – порушення (або повна відсутність) фонації, що зумовлене патологічними змінами в голосовому апараті; проявляється порушенням сили, висоти та тембру голосу;
- брадилалія – патологічне уповільнення темпу мовлення, що проявляється у затримці реалізації артикуляційної програми;
- тахілалія – надмірне прискорення мовного темпу, що супроводжується пришвидшеною реалізацією артикуляційних дій;
- заїкання – розлад темпо-ритмічної організації мовлення, який зумовлений судомним станом мовленнєвої мускулатури;
- дислалія – порушення звуковимови за нормального слуху та іннервації мовленнєвого апарату (синоніми: дефекти звуковимови, фонетичні порушення, неточності у вимові фонем);
- ринолалія – порушення тембру голосу та звуковимови, спричинені анатомо-фізіологічними аномаліями будови мовного апарату. Характеризується спотворенням вимови більшості звуків, на відміну від дислалії, де порушення стосується окремих фонем;
- дизартрія – порушення звуковимовної сторони мовлення, обумовлене органічними ураженнями центральної нервової системи, які зумовлюють розлади іннервації мовленнєвих м'язів [2, с. 700].

У психолінгвістичному контексті порушення звуковимови можуть бути спричинені трьома основними чинниками: дефіцит операцій фонематичної диференціації та розпізнавання, що відображає дефекти фонематичного сприйняття; недостатній рівень сформованості механізмів добору та реалізації артикуляційних програм; обмеження в реалізації мовленнєвих звуків, зумовлені морфологічними аномаліями артикуляційного апарату.

У більшості дітей процес формування звуковимови досягає нормативного рівня віком від 4-5 років. Проте поширеними є випадки, коли дефекти вимови пов'язані з тим, що артикуляційна база ще несформована повністю, тобто дитина не засвоїла необхідного репертуару артикуляційних

позицій для точної вимови звуків, або ж ці позиції засвоєні неправильно, що призводить до продукування спотворених мовленнєвих одиниць.

Психолого-педагогічна класифікація порушень мовлення (М. Виноградова, Г. Волкова, Т. Королюк, Ю. Рібцун та ін.) ґрунтується на принципі «від часткового до загального». Такий підхід передбачає розгляд логопедичної корекції, як цілісного педагогічного процесу з орієнтацією на навчальну взаємодію в колективі дітей (група, клас), що зумовлює необхідність визначення спільних ознак різних форм мовленнєвих порушень [4, с. 24]. Відповідно до цієї класифікації мовленнєві порушення поділяються на дві основні групи: порушення засобів спілкування та порушення їхнього функціонального застосування.

До порушень засобів спілкування належить фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, яке проявляється в дітей із різноманітними мовленнєвими відхиленнями внаслідок порушень процесів сприйняття та артикуляції фонем. Науковці виділяють основні типові прояви цього стану:

1. *Недиференційована вимова парних або групових звуків*, коли один і той самий звук замінює відразу кілька інших. Наприклад, м'який [т'] використовується замість [с'], [ч], [ш]: «тюмка» замість «сумка», «тяска» замість «чашка», «тяпка» замість «шапка».

2. *Заміна звуків іншими*, простішими для артикуляції. Так, замість складних у вимові звуків діти можуть використовувати звуки, типові для ранніх етапів мовленнєвого розвитку: [л] замість [р], [ф] замість [ш], або [т], [д] замість свистячих і шиплячих: «табака» замість «собака».

3. *Змішання звуків*, коли дитина вживає одні й ті самі звуки по-різному в різних мовленнєвих контекстах: в одних словах – правильно, в інших – із заміною або спотворенням: наприклад, «*Либка пливе у січці*» замість «*Рибка пливе у річці*», попри вміння ізольовано вимовляти звуки *р, л, с*.

Такі мовленнєві порушення свідчать про недостатню сформованість фонематичного слуху – здатності розрізняти фонем, що підтверджується під час спеціалізованого логопедичного обстеження. Фонематичні труднощі ускладнюють здійснення точного звукового аналізу слів, що, своєю чергою, негативно впливає на підготовленість дитини до засвоєння навичок письма й читання в шкільному віці.

Об'єктом нашого дослідження стали 106 дітей молодшого шкільного віку (від 7 до 10 років), яких було взято під динамічне спостереження. Обраний віковий діапазон є методологічно обґрунтованим, оскільки охоплює два критичних періоди мовленнєвого розвитку: початок шкільного навчання та етап переходу до предметного навчання. Усі діти здобувають освіту в одному ЗЗСО.

Загальна вибірка була розподілена на дві групи: першу групу (64 дитини) склали здобувачі з різними формами порушень усного та писемного мовлення, другу (контрольну) групу – 42 дитини без мовленнєвих порушень.

Серед розладів усного мовлення в дітей експериментальної групи найчастіше фіксувалась дислалія – порушення звуковимови за нормального слуху і збереженої іннервації мовного апарату. Такий мовленнєвий дефект виявлявся в 100% дітей при вступі до закладу загальної середньої освіти. Серед форм дислалії переважала артикулярно-фонематична (88%), тоді як акустико-фонематична, артикулярно-фонетична та механічна форми зустрічались у 5%, 5% та 2% відповідно.

Окрім того, у дітей першої групи діагностували інші порушення усного мовлення, зокрема: логоневроз (20%), неврозоподібну форму заїкання (14%) та невротичну форму заїкання (6%). Вік виникнення логоневрозу був наступним: 67% випадків – у 3-4 роки, 22% – у 5-7 років, 11% – після 7 років. Інші типи порушень усного мовлення в основній групі не реєструвалися.

Щодо порушень писемного мовлення, то дислексію (часткове специфічне порушення процесу читання) було виявлено в 59% дітей із мовленнєвими порушеннями, а дисграфію (часткове специфічне порушення процесу письма) – у 85%. Розподіл форм дисграфії був таким: на тлі порушення мовного аналізу й синтезу – 65%, акустична – 19%, артикулярно-акустична – 12%, аграматична – 4%.

У структурі дислексій домінувала аграматична форма (64%), фонематична була виявлена в 19% респондентів і семантична – у 17% молодших школярів.

Під час дослідження встановлено, що серед дітей із мовленнєвими порушеннями статистично достовірно переважають хлопчики (61,0%) порівняно з контрольною групою дітей без мовленнєвих порушень (36,0%), що відповідає наявним науковим даним ( $p < 0,05$ ).

У експериментальній групі патології нервової системи реєструвалися у 2,5 рази частіше, ніж у контрольній групі, і займали перше місце за частотою серед інших супутніх захворювань. Аналіз етіологічних факторів мовленнєвих порушень дозволив виокремити комплекс причин, серед яких: спадкова обтяженість, наявність у матері екстрагенітальної та генітальної патології, ускладнений перебіг вагітності й пологів, несприятливі побутові й виробничі фактори, шкідливі звички в батьків, низький соціально-економічний статус родини, дефіцит уваги до дитини, несприятливий психоемоційний клімат у сім'ї, перенесені дитиною перинатальні ураження центральної нервової системи, внутрішньоутробні інфекції, несвоєчасно розпочата корекційна робота та її нерегулярність, а також стать дитини.

Отже, молодші школярі, що належать до груп соціального ризику, і ті, що перенесли гіпоксичні стани плода або внутрішньоутробні інфекції, мають перебувати під раннім динамічним наглядом не лише педіатрів, а й профільних фахівців – неврологів, логопедів і психологів. Такі діти потребують особливої уваги в критичні періоди їхнього розвитку.

**Висновок.** Результати проведеного дослідження засвідчують, що мовленнєві порушення в дітей молодшого шкільного віку мають комплексний характер, обумовлений як біологічними, так і соціальними чинниками. Варто зазначити чітку закономірність між типом мовленнєвого розладу та віковими етапами мовленнєвого онтогенезу, що підкреслює необхідність індивідуалізованого підходу в діагностиці та корекційній роботі. Теоретичне осмислення історичного розвитку наукових підходів до мовленнєвих порушень дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми цих станів та обґрунтувати ефективні методи впливу. Психолінгвістичні моделі, що інтегрують когнітивні, мовленнєві та соціальні чинники, відкривають нові перспективи для логопедичної практики. З огляду на виявлену значну поширеність дислалії та специфічних порушень писемного мовлення доцільно посилити роль ранньої діагностики та міждисциплінарної взаємодії фахівців у системі загальної середньої освіти.

### Література

1. Герасимова І. В. Особливості мовленнєвого спілкування дошкільника. *Moderní aspekty vědy: XXIX. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2023. str. 533–544.*
2. Герасимова І.В., Герасимова Н.Є. Психологічні аспекти темпоритмічних порушень мовлення у дітей. *Наукові інновації та передові технології, 2023. №12(26). С.694-706.*
3. Імбер В.І., Олійник Н.А., Комарівська Н.О. Сучасні підходи до розвитку креативності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка, 2024. Випуск 67. Том 1. С.90-94.*
4. Рау Ф. А. Перевиховання мовлення. Логопедія: Заїкуватість: Хрестоматія: навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. Київ : Академія, 2003. 304 с.
5. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дефектологія. 2002. № 3. С. 2-4*

### References

1. Gerasymova I. V. (2023). Osoblyvosti movlennievoho spilkuvannia doshkilnyka [*Peculiarities of speech communication of a preschooler*]. *Moderní aspekty vědy: XXIX. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. str. 533–544.4. [in Poland].*
2. Gerasymova I. V., Gerasimova N. Ie. (2023). Psykholohichni aspekty temporytmichnykh porushen movlennia u ditei. [*Psychological aspects of tempo-rhythmic speech disorders in children*]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. №12(26). S.694-706. [in Ukrainian]*
3. Imber V.I., Oliinyk N.A., Komarivska N.O.(2024). Suchasni pidkhody do rozvytku kreatyvnosti molodshykh shkoliariv. [*Modern approaches to the development of creativity of younger schoolchildren.*]. *Innovatsiina pedahohika. Vypusk 67. Tom 1. S.90-94. [in Ukrainian].*
4. Rau F. A. (2003). Perevykhovannia movlennia [*Speech re-education*]. *Lohopediia: Zaikuvatist: Khrestomatiiia: navchalnyi posibnyk dlia stud. vyshch. ped. navch. zakladiv. Kyiv: Akademiia, 304 s. [in Ukrainian].*
5. Sobotovych Ye.F. (2002). Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [*Normative indicators of speech development of preschool children*]. *Defektolohiia. №3.S. 2 - 4 [in Ukrainian].*

УДК 364-786-056.83:159.98

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-82-101-107>

**ВОЛОДИМИР ШАХОВ**

<https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ**

<https://orcid.org/0000-0002-1069-9295>

vshahov75@gmail.com

кандидат психологічних наук, доцент,  
Маріупольський державний університет  
вул. Преображенська, 6, Київ

**АНАСТАСІЯ МАЩЕНКО**

<https://orcid.org/0009-0005-7663-9569>

masenkoanq@gmail.com

здобувачка ступеня вищої освіти бакалавр,  
спеціальності психологія

Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЧИННИК РИЗИКУ ДЛЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я У РАНЬОМУ ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

*У статті представлено аналіз негативних аспектів впливу соціальних мереж на ментальне здоров'я осіб раннього дорослого віку. Визначено, що особи, які проводять в соціальних мережах більше 4 годин на добу, демонструють значно вищі рівні тривожності, агресивності та фрустрації, а також нижчі показники фізичного, соціального та суб'єктивного благополуччя, порівняно з тими, хто користується ними менш інтенсивно.*

**Ключові слова:** соціальні мережі, психологічне благополуччя, ранній дорослий вік, ментальне здоров'я, психологічний стан.

**VOLODYMYR SHAKHOV**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

**VLADYSLAV SHAKHOV**

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor,

Mariupol State University (Ukraine)

Preobrazhenska St. 6, Kyiv

**ANASTASIA MASHCHENKO**

Bachelor's degree candidate, psychology major, Vinnytsia Mykhailo

Kotsiubynskyi State Pedagogical University,

Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

## SOCIAL NETWORKS AS A RISK FACTOR FOR MENTAL HEALTH IN EARLY ADULTHOOD

*The article presents the results of an empirical study on social networks as a risk factor for the mental health of individuals in early adulthood. Based on a comparative analysis of two groups differing in the duration of daily use of online platforms, key negative trends were identified. It was established that individuals who spend more than 4 hours a day on social networks demonstrate significantly higher levels of anxiety (according to J. Taylor and H. Eysenck methodologies), frustration, and aggressiveness (according to H. Eysenck). This group is also characterized by lower stress resistance, a tendency towards less psychological balance, as well as a reduced level of satisfaction with physical health, quality of interpersonal relationships, and overall subjective well-being (according to the BBCSSW methodology) compared to those who use social networks less intensively. At the same time, no significant differences between the groups were found for the "psychological well-being" subscale of the BBCSSW. Overall, the study indicates that excessive engagement in social networks can be considered a factor contributing to the deterioration of various aspects of the mental health of individuals in early adulthood.*

**Key words:** social networks, psychological well-being, early adulthood, mental health, psychological state.

Сучасність нерозривно пов'язана з цифровими технологіями, серед яких соціальні мережі займають домінуюче місце. Такі платформи, як Facebook, YouTube та Instagram, об'єднують мільярдні аудиторії по всьому світу, і їхній вплив продовжує стрімко зростати.

Особи раннього дорослого віку залишаються найактивнішими користувачами соціальних мереж, використовуючи їх для комунікації, самопрезентації чи пошуку необхідної інформації. І така активність робить їх більш вразливими до можливих негативних наслідків.

В українських реаліях ця проблема ускладнюється умовами воєнного стану. З одного боку, соціальні мережі стали важливим джерелом підтримки зв'язку з близькими та оперативного отримання інформації. З іншого боку, вони перетворилися на фактор стресу через постійний потік травмуючого контенту. У подібних обставинах стає критично необхідним усвідомлення того, як

надмірна захопленість віртуальним простором позначається на психологічному стані молоді в Україні.

У своїй сучасній інтерпретації, соціальні мережі – це інтерактивні веб-сайти або мобільні додатки, які дозволяють користувачам створювати персоналізовані профілі, встановлювати та підтримувати зв'язки з іншими людьми, об'єднуватися у спільноти за інтересами та обмінюватися різноманітним контентом – від текстових повідомлень до фотографій та відео [1]. Ключовою особливістю таких платформ є те, що їхній зміст значною мірою генерується самими користувачами.

Вивченням соціальних мереж займалися як зарубіжні (Дж. Барнс, М. Хант, К. Ліпсон, Ж. Твенге, А. Прімак та ін.), так і вітчизняні (І. Гоян, Т. Данилова, Ю. Асєєва, Б. Вахула та ін.) дослідники.

На початок 2024 року світова аудиторія активних користувачів соціальних мереж сягнула 5,04 мільярда. Цей кількісний показник, зафіксований приблизно у період двадцятої річниці заснування платформи Facebook, підкреслює масштаби поширення соціальних медіа. Важливо, однак, зазначити, що історія та еволюція соціальних мереж розпочалася значно раніше за появу домінуючих сьогодні платформ і охоплює період понад п'яти десятиліть [8].

Вперше поняття соціальних мереж увів в науковий обіг британський соціолог та антрополог Дж. Барнс у 1954 році. У своїй праці "Класи та комітети в норвезькому острівному приході" він використав це словосполучення для опису та аналізу структури міжособистісних зв'язків та моделей взаємодії всередині реальних соціальних груп. Таким чином, початково термін стосувався офлайн-відносин, а не віртуального простору [6].

Перехід до онлайн-формату відбувся значно пізніше. Першим веб-сайтом, який вважається соціальною мережею в її сучасному розумінні, став Classmates.com, створений Ренді Конрадом у 1995 році. Ця платформа дозволяла знаходити та спілкуватися з колишніми однокласниками, заклавши основи для майбутнього буму соціальних мереж [1].

З того часу соціальні мережі зазнали кардинальних змін, перетворившись на потужні глобальні екосистеми з мільярдною аудиторією.

Для глибокого розуміння негативного впливу соціальних мереж необхідно чітко визначити поняття "ментальне здоров'я". Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) трактує його не лише як відсутність психічних розладів, а як стан цілковитого психологічного благополуччя [9]. У цьому стані особистість здатна реалізувати свої здібності, ефективно долати життєві труднощі, продуктивно працювати та робити внесок у життя суспільства. Ключовими аспектами є адекватність реакцій, саморегуляція, критичне мислення та здатність адаптуватися. Саме ці компоненти можуть опинитися під загрозою через надмірне або неконструктивне використання соціальних мереж, яке провокує неадекватні емоційні реакції та ускладнює адаптацію до реальних викликів.

Тісно пов'язане поняття "психологічне благополуччя", вперше запропоноване Н. Бредберном, описує суб'єктивне відчуття щастя та задоволеності життям. Воно охоплює здатність справлятися з негативними емоціями та глибоке екзистенційне переживання власного буття. Евдемоністичний підхід підкреслює важливість особистісного зростання та сенсу життя, тоді як гедоністичний – досягнення задоволення. Соціальні мережі, пропонуючи швидкі, але часто поверхневі "винагороди" та ідеалізовані картинки, можуть створювати ілюзію гедоністичного благополуччя, водночас підриваючи основи евдемоністичного – справжнє самоприйняття та осмислене життя, що веде до зниження загального суб'єктивного благополуччя [7].

Окрім суб'єктивних переживань, психологічне благополуччя аналізується також з погляду збереження психофізіологічних функцій, підкреслюючи нерозривний зв'язок між психічним станом та фізичним здоров'ям. Психологічне благополуччя залежить від фізичного, емоційного та психологічного здоров'я як чинників резильєнтності особистості [2]. Такий підхід сприяє розумінню того, як стресори, такі як інформаційне перевантаження та соціальний тиск через соціальні мережі, можуть впливати на організм на фізіологічному рівні. Водночас дослідження, проведені такими вченими, як Е. Дісі, Р. Райан та К. Фредерік, акцентують увагу на тому, що індивідуальні відмінності у відчутті благополуччя значною мірою можуть бути обумовлені генетичними факторами. Це свідчить про те, що люди можуть мати різну природжену схильність до стійкості або вразливості, що, у свою чергу, може впливати на їхню реакцію на потенційно негативні наслідки використання соціальних мереж [5].

**Мета статті** – аналіз результатів дослідження впливу соціальних мереж на ментальне здоров'я осіб раннього дорослого віку.

Дослідження впливу соціальних мереж на ментальне здоров'я осіб раннього дорослого віку здійснювалось за допомогою таких методик: Методика «Дослідження рівня тривожності особистості» (Дж. Тейлор); Опитувальник «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком) [4]; Тест «Стійкість до стресу» (адаптація Л. Карамушки) [3]; Методика «Дослідження врівноваженості особистості» (О. Главник) [4]; «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БІБІСІ» (адаптація Л. Карамушки) [3].

У дослідженні взяли участь 60 осіб віком від 20 до 40 років.

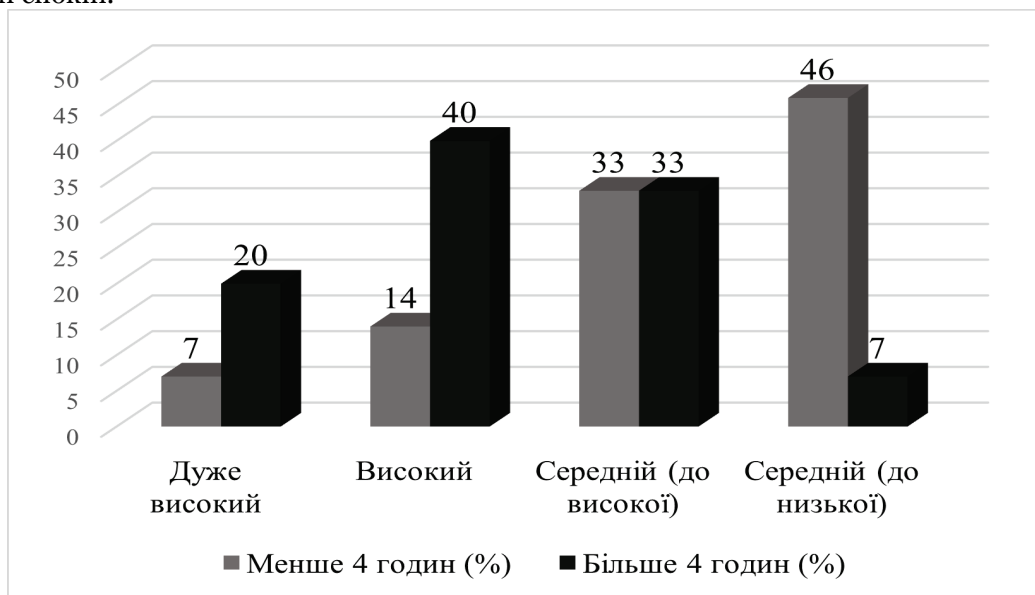
Емпіричний етап нашого дослідження був спрямований на виявлення та аналіз зв'язків між часом, який особи раннього дорослого віку проводять у соціальних мережах, та різними показниками їхнього ментального здоров'я.

Первинним кроком стало опитування 60 учасників, що дозволило розподілити їх на дві рівнозначні групи по 30 осіб: група 1 - особи, які проводять у соціальних мережах менше 4 годин на добу; група 2 - особи, які проводять у соціальних мережах більше 4 годин на добу.

Такий розподіл дозволив провести порівняльний аналіз та виявити відмінності у психологічних показниках залежно від інтенсивності використання онлайн-платформ.

Першим кроком у аналізі отриманих даних стало вивчення рівня особистісної тривожності за методикою Дж. Тейлора, що дозволило виявити суттєві розбіжності у психологічному стані респондентів залежно від часу їхнього перебування у соціальних мережах. Отримані результати демонструють чітку тенденцію: група, що користується соцмережами більше 4 годин на добу, (далі – група 2) виявляє значно вищі показники тривожності порівняно з групою, що проводить менше 4 годин в соцмережах (далі – група 1).

У групі 2 загалом 60% респондентів перебувають у зоні високої або дуже високої тривожності (40% мають високий рівень, а 20% – дуже високий). Це свідчить про те, що більшість осіб, які активно використовують соціальні мережі, переживають значне занепокоєння та нервові напруження, яке може істотно впливати на якість їхнього життя та повсякденне функціонування. Натомість у групі 1 аналогічний сукупний показник високого та дуже високого рівнів тривожності становить лише 21% (14% і 7% відповідно). Важливою особливістю цієї групи є те, що майже половина її учасників, а саме 46%, мають середній рівень тривожності із тенденцією до низького. Це свідчить про більш адаптивний психоемоційний стан, коли тривога виникає переважно в якості ситуативної реакції, а не стала частиною їхнього повсякдення. У групі 2 найсприятливіший рівень тривожності, тобто середній із тенденцією до низького, спостерігається лише у 7% учасників. Показник середнього рівня з тенденцією до високого є однаковим для обох груп – 33%, що може вказувати на існування певної перехідної категорії осіб, чий емоційний стан залежить від додаткових чинників. Крім того, жодному з досліджуваних не було притаманно низький рівень тривожності, який би свідчив про повний емоційний спокій.



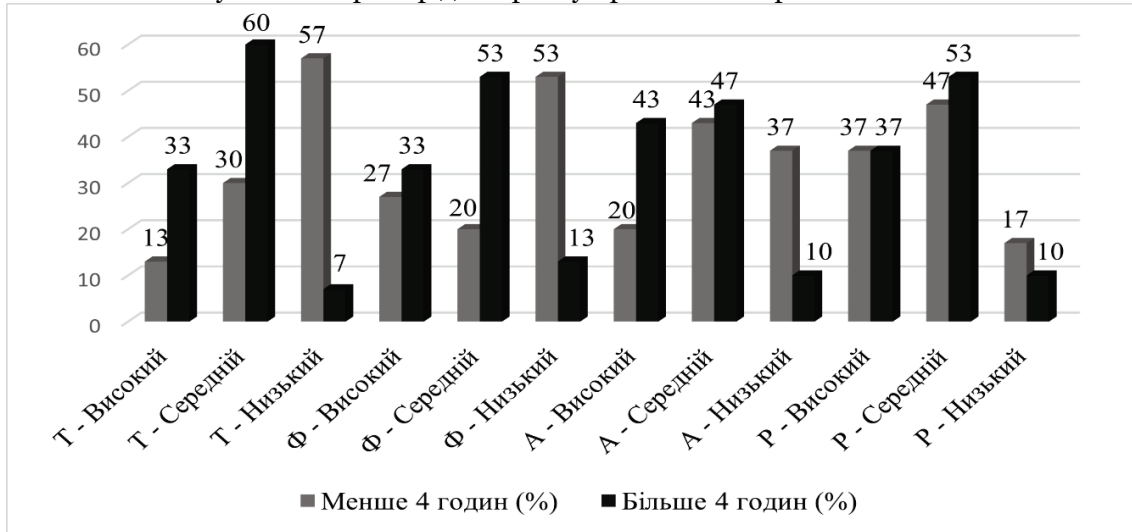
**Рис. 1. Порівняння показників тривожності за методикою Дж. Тейлора у двох групах**

Підтвердженням виявлених за методикою Тейлора тенденцій стали результати дослідження тривожності за опитувальником Г. Айзенка. У групі 2 (більше 4 годин) високий рівень тривожності продемонстрували 33% респондентів, що перевищує показник групи 1 (менше 4 годин) - 13%. Значною є різниця низьких рівнів тривожності: у групі 1 57% учасників показали високу емоційну стійкість, а у групі 2 таких виявилось лише 7%. Це ще раз підкреслює зв'язок між інтенсивним використанням соцмереж та схильністю до переживання занепокоєння.

Хоча відсоток осіб з високим рівнем у групі 2 (33%) несуттєво перевищує показник групи 1 (27%), велика відмінність спостерігається у низькому рівні. У групі 1 53% досліджуваних демонструють високу стійкість до невдач, тоді як у групі 2 таких лише 13%. Можна припустити, що постійне перебування у віртуальному світі, де багато чого здається легкодоступним, може знижувати здатність конструктивно переживати труднощі реального життя.

Щодо агресивності, то тут можна побачити ще більшу різницю - високий рівень схильності до гніву та ворожості мають 43% учасників групи 2 порівняно з 20% у групі 1. Відповідно, низький

рівень характерний для 37% представників групи 1 і лише для 10% представників групи 2. Це може вказувати на те, що надмірне використання соцмереж може бути пов'язане з підвищеною дратівливістю або виступати як простір для прояву прихованої агресії.

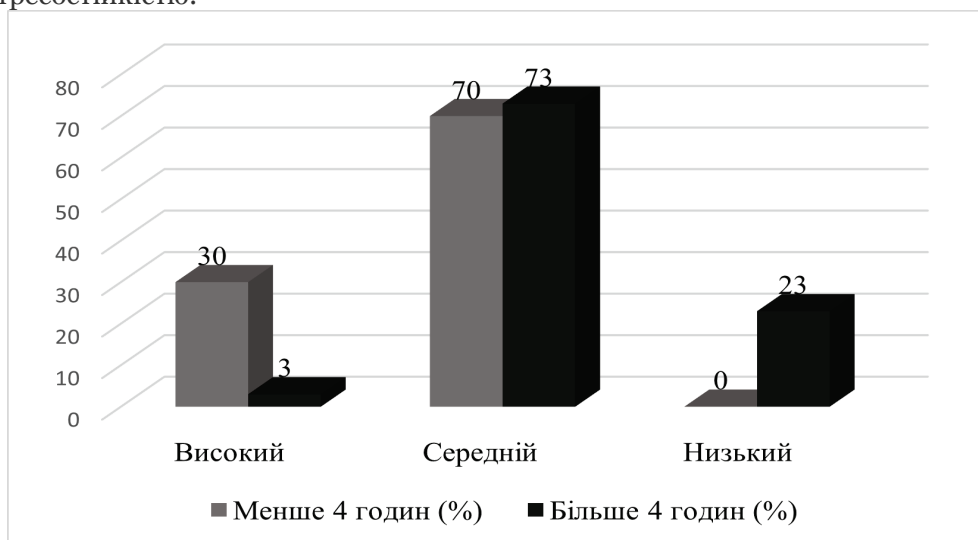


**Рис. 2. Порівняння показників психічних станів за методикою Г. Айзенка у двох групах**

Примітка: T – тривожність; Φ – фрустрація; A – агресивність; P – ригідність.

На відміну від попередніх показників, результати дослідження ригідності виявилися майже ідентичними для обох груп. Високий рівень показали 37% респондентів в обох групах, а середній та низький рівні також розподілилися майже однаково. Це дає підстави вважати, що ригідність як особистісна риса менш залежна від часу, проведеного в соцмережах, порівняно з емоційними станами, такими як тривога, агресія чи фрустрація.

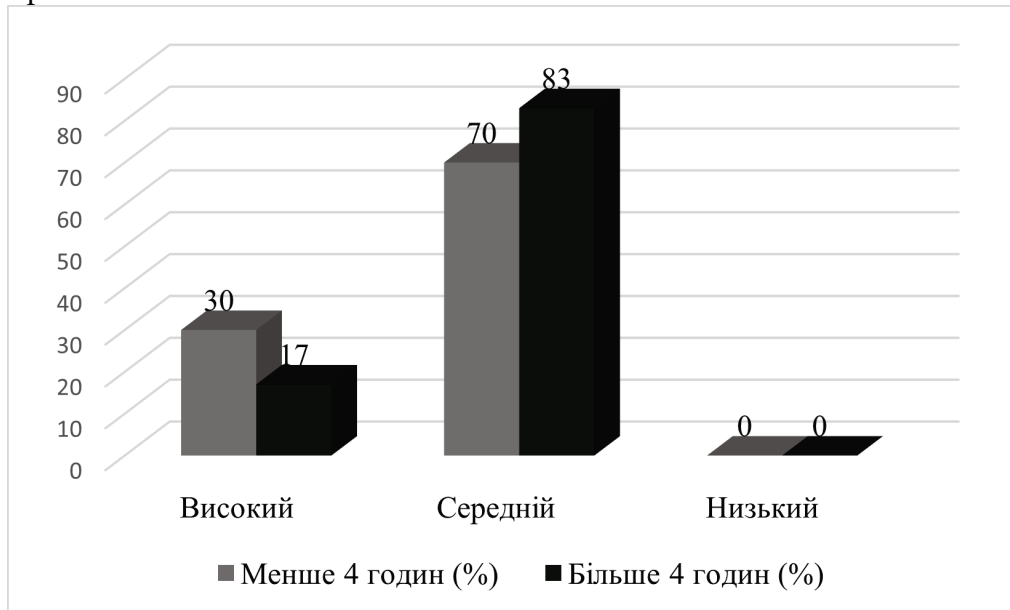
Дослідження рівня *стійкості до стресу* відбувалось за допомогою методики «Стійкість до стресу», що адаптована Л. Карамушкою. Отримані дані показали значні відмінності між досліджуваними групами. У групі, що проводить в соціальних мережах більше 4 годин на добу, лише 3% продемонстрували високий рівень стресостійкості. Більшість учасників цієї групи - 73%, мають середній рівень, і 23% респондентів показали низьку стресостійкість, що свідчить про їхню підвищену вразливість до стресу. Зовсім інша ситуація у групі, яка користується соціальними мережами менше 4 годин на добу. Тут 30% респондентів мають високий рівень стресостійкості, що в десять разів більше, ніж у групи, яка інтенсивніше користується соцмережами. Середній рівень стресостійкості виявлено у 70% осіб. Варто зазначити, що в цій групі не було виявлено жодної особи з низькою стресостійкістю.



**Рис. 3. Порівняння показників стресостійкості за методикою «Стійкість до стресу» у двох групах**

Порівняння груп чітко демонструє, що інтенсивне використання соціальних мереж асоціюється зі значно нижчою здатністю особистості ефективно справлятися зі стресом.

Дослідження психологічної врівноваженості особистості, проведене за методикою О. Главник, також виявило певні розбіжності між групами, хоча вони й були менш вираженими, ніж у випадку зі стресостійкістю. Серед тих, хто користується соціальними мережами понад 4 годин на добу, високий рівень врівноваженості спостерігався у 17% осіб. Основна частина цієї групи, а саме 83% осіб, продемонструвала середній рівень врівноваженості. У групі з меншим часом перебування в соцмережах респондентів із високим рівнем врівноваженості виявилось більше – 30%. Середній рівень у цій групі показали 70% осіб. Низький рівень врівноваженості не було виявлено в жодній з досліджуваних груп. Хоча домінуючим показником в обох випадках залишається середній рівень врівноваженості, спостерігається певна закономірність: менш активне використання соціальних мереж асоціюється з вищою ймовірністю досягнення високого рівня психологічної стабільності. Це може свідчити про те, що надмірне занурення у віртуальний простір, який вирізняється інформаційним перевантаженням та ймовірними емоційними коливаннями, здатне певною мірою порушувати внутрішній баланс особистості, навіть якщо це не призводить до критично низьких показників врівноваженості.



**Рис. 4. Порівняння показників врівноваженості за методикою О. Главник**

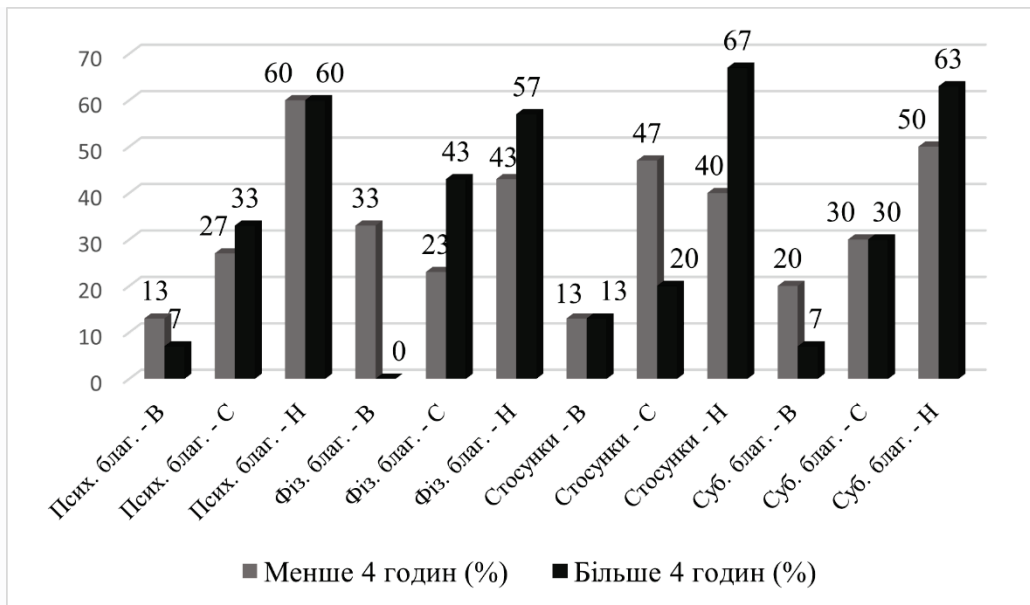
Отже, хоча різниця є не сильно вираженою, все ж існують підстави припустити, що менш інтенсивне використання соціальних мереж сприяє збереженню вищого рівня психологічної рівноваги. Водночас надмірне занурення у віртуальне середовище, ймовірно, створює менш сприятливі умови для розвитку або підтримки внутрішньої гармонії, навіть якщо це не призводить до суттєвого зниження емоційної стабільності у більшості користувачів. Питання щодо наявності прямого причинно-наслідкового зв'язку виявлених відмінностей потребує подальших досліджень.

Для комплексної оцінки задоволеності життям та його окремими аспектами було використано методику «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БІБІСІ» адаптовану Л. Карамушкою.

Результати дослідження за субшкалою «Психологічне благополуччя» показали, що у групі 2, (більше 4 годин) високий рівень мають 7% респондентів, середній – 33%, а низький – 60%. Подібні показники і у групі 1 (менше 4 годин): високий рівень – 13%, середній – 27%, а низький – 60%. Отже, цей аспект не демонструє значної різниці між групами, а домінує низький рівень, що може бути пов'язано з іншими факторами, не пов'язаними з тривалістю перебування в соцмережах.

Відмінності більш помітні за субшкалою «Фізичне здоров'я та благополуччя». У групі 2 не було респондентів із високим рівнем задоволеності своїм фізичним станом; середній рівень становив 43%, а низький – 57%. У групі 1 високий рівень мають 33%, середній – 23%, а низький – 43%. Це свідчить про краще фізичне самопочуття та загальну працездатність у тих, хто менше користується соціальними мережами.

Аналіз субшкали «Стосунки», що оцінює комфортність соціальної взаємодії, показав, у групі 2 лише 13% респондентів мали високий рівень благополуччя у стосунках, середній мали 20%, а більшість, 67%, мали низький рівень. У групі 1 високий рівень мали також 13%, але середній рівень був вищим – 47%, а низький – лише 40%. Це свідчить про те, що активне використання соцмереж пов'язане з більшою незадоволеністю соціальними зв'язками.



**Рис. 5. Порівняння показників суб'єктивного благополуччя та його окремих аспектів у двох групах**

Загальний показник суб'єктивного благополуччя, отриманий підсумовуванням балів за усіма субшкалами, підтвердив наявні відмінності. У групі 2 високий рівень задоволеності життям мали лише 7% респондентів, середній – 30%, а низький – 63%. У групі 1 цей показник був кращим: високий рівень – 20%, середній – 30%, а низький – 50%. Отже, ті, хто користується соцмережами менше, мають вищий загальний рівень суб'єктивного благополуччя, що пов'язано з відмінностями у фізичному благополуччі та задоволеності стосунками.

**Висновки.** Особи раннього дорослого віку, які проводять у соціальних мережах понад 4 години на добу, демонструють значно вищі рівні особистісної тривожності (за методиками Тейлора та Айзенка) та фрустрації (за Айзенком) порівняно з тими, хто користується соцмережами менш інтенсивно.

Зафіксовано вищий рівень агресивності у групі з активності в соціальних мережах понад 4 годин на добу. Ця ж група показала знижену стійкість до стресу – майже чверть її представників має низький рівень стресостійкості, на відміну від повної відсутності таких у групі менш активних користувачів соцмереж. Спостерігається також невелика тенденція до зниження психологічної зрівноваженості у осіб, що частіше перебувають онлайн.

Встановлено, що особи, які проводять у соціальних мережах понад 4 годин на добу, мають нижчу задоволеність фізичним здоров'ям, міжособистісними стосунками, а також нижчий загальний рівень суб'єктивного благополуччя порівняно з групою, що проводить менше часу в соцмережах. Водночас, за субшкалою «психологічне благополуччя» суттєвих відмінностей між групами за часом онлайн не виявлено, оскільки в обох групах спостерігалася висока частка осіб з низьким рівнем цього показника.

Таким чином, можна розглядати використання соціальних мереж як чинник ризику для ментального здоров'я осіб раннього дорослого віку. Це проявляється у схильності до посилення негативних емоційних станів, зниженні адаптаційних можливостей та погіршенні загальної задоволеності життям.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у поглибленому вивченні впливу специфічного контенту та різних типів онлайн-активності на ментальний стан. Важливим напрямком є аналіз механізмів, що лежать в основі виявлених зв'язків, зокрема ролі соціального порівняння або інтернет-залежності. Також актуальним є вивчення контекстуальних факторів, таких як вплив воєнного стану в Україні, та ролі особистісних рис у впливі соціальних мереж. Це сприятиме розробці ефективних стратегій профілактики та психологічної допомоги.

### Література

1. Березовська Л. Вплив соціальних мереж на психологічне благополуччя особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 2 (55). С. 28–36. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-55-2-28-36>
2. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 75. С. 103–113. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113>

3. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В. *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум* / за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
4. Лемак М. В., Петрище В. Ю. *Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник*. 2-ге вид. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 613 с.
5. Ліщинська О. А., Березовська Л. І., Олійник А. В., Закалик Г. М. *Індивідуальні ресурси психологічного благополуччя особистості : монографія* / за ред. М. Й. Варій. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. 168 с.
6. Barnes J. Class and committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*. 1954. Vol. 7. P. 39–58.
7. Bradburn N. M. *Reports on Happiness. A Pilot Study of Behavior Related to Mental Health*. Aldine Publishing Company, 1965.
8. Kemp S. Digital 2024: Global Overview Report. Datareportal in partnership with We Are Social and Meltwater. January 2024. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>
9. World Health Organization. Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
10. Shakhov V., Shakhov V., Mazai L.. Ecology of professional self-awareness formation of future psychologists. *Personality and Environmental*. 2023. Issue 2, Vol. 4, s.5-15.

### References

1. Berezovska, L. I. (2020). Vplyv sotsialnykh merezh na psykologichne blahopoluchchia osobystosti [Impact of social networks on the psychological well-being of the individual]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine*, 2(55), 28–36. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-55-2-28-36> (in Ukrainian).
2. Haluziak, V., & Boiko, V. (2023). Formuvannya rezylentnosti maibutnykh uchyteliv yak predmet doslidzhen u zarubizhnii psykholohii [Formation of resilience of future teachers as a subject of research in foreign psychology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia*, (75), 103–113. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113> [in Ukrainian].
3. Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., & Tereshchenko, K. V. (2023). *Metodyky doslidzhennia psykhychnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii : psykholohichniy praktykum* [Methods for researching mental health and well-being of organization personnel: psychological practicum] (L. M. Karamushka, Ed.). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuksa NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).
4. Lemak, M. V., & Petryshche, V. Yu. (2012). *Psykholohu dlia roboty. Diahnostychni metodyky : zbirnyk* [For the psychologist's work. Diagnostic methods: collection] (2nd ed.). Uzhhorod: Vydavnytstvo Oleksandry Harkushi. (in Ukrainian).
5. Lishchynska, O. A., Berezovska, L. I., Oliinyk, A. V., & Zakalyk, H. M. (2018). *Indyvidualni resursy psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti : monohrafiia* [Individual resources of psychological well-being of the personality: monograph] (M. Y. Varii, Ed.). Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politekhniki. (in Ukrainian).
6. Barnes, J. (1954). Class and committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7, 39–58.
7. Bradburn, N. M. (1965). *Reports on Happiness. A Pilot Study of Behavior Related to Mental Health*. Aldine Publishing Company.
8. Kemp, S. (2024). *Digital 2024: Global Overview Report* [Electronic resource]. Datareportal in partnership with We Are Social and Meltwater. Available at: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report> (accessed May 29, 2025).
9. World Health Organization. *Mental health: strengthening our response* [Electronic resource]. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (accessed May 29, 2025).
10. Shakhov V., Shakhov V., Mazai L.. Ecology of professional self-awareness formation of future psychologists. *Personality and Environmental*. 2023. Issue 2, Vol. 4, s.5-15.

**Наукове видання**

## **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: *Педагогіка і психологія***

**Випуск 82 • 2025 р.**

Підписано до друку 25.06.2025 р.  
Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 11,9  
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.  
E-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua), <http://www.tvoru.com.ua>  
Видавець ТОВ «Твори»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.