

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника
Коломийський
навчально-науковий інститут



ПЕДАГОГІЧНА НАУКА Й ОСВІТНЯ ПРАКТИКА В РЕАЛІЯХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

*Збірник
наукових праць*

*Коломия
26 березня 2025*

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Коломийський навчально-науковий інститут

**ПЕДАГОГІЧНА НАУКА Й ОСВІТНЯ ПРАКТИКА В
РЕАЛІЯХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

збірник наукових праць

Івано-Франківськ
«НАІР»
2025

УДК 37.013:355.48(477:47)(082)

П 24

Педагогічна наука й освітня практика в реаліях війни: виклики, досвід, перспективи: зб. наукових праць / упоряд. Слипанюк О. В., Поясик О. І., Ковальчук О. В., Русакова О. В. Івано-Франківськ: НАІР, 2025. 332с.

ISBN 978-617-8011-61-1

У збірнику представлено результати науково-педагогічних досліджень української педагогіки перед викликами діджиталізації; розвитку освітньої інклюзії у воєнну і повоєнну добу; інноваційних вимірів сучасної освіти; історико-культурних та мовно-літературних студій у контексті воєнного часу; етнокультурного вектора вітчизняної гуманітаристики в реаліях війни.

У його основу ввійшли матеріали учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна наука й освітня практика в реаліях війни: виклики, досвід, перспективи» (м. Коломия, 26 березня 2025 р.).

Видання адресоване науковцям, викладачам, аспірантам, педагогам-практикам та всім зацікавленим реформами освітньої галузі.

Рецензенти:

Ланно В. В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Мочернюк Н. Д. – доктор філологічних наук, старший науковий співробітник Інституту українознавства імені І. Крип'якевича НАН України.

Матеріали подано в авторській редакції. Відповідальність за достовірність інформації, правильність фактів, цитат та посилань несуть автори.

Рекомендовано до друку Вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 06 від 28 квітня 2025 р.)

ISBN 978-617-8011-61-1

© Коломийський навчально-науковий інститут

© Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ІННОВАЦІЙНІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Вашук-Понуч Н.В.

APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE STUDY OF INTERNAL MEDICINE..... 9

Гресько В. В., Проконів Л. М.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КЕЙСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА (ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.) 16

Єгорова І. В.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ РЕГУЛЯТОР РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ 23

Ланно В. В.

АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... 29

Лукашевич І. В.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ..... 36

Максим'як Л. Л.

ОСВІТНІ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: КАНАДСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ПРОЄКТ “ЛІТНІЙ ІНСТИТУТ” ОБ’ЄДНУЄ ЗУСИЛЛЯ ТА ГУРТУЄ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ОСВІТИ..... 41

Мачуський В. В.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРІ СЬОГОДЕННЯ 50

Мороз О. В.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА 57

Паска А. В., Паска Т. В.

ФОРМУВАННЯ МУЗЕЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ТА МУЗЕЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 62

Сагач О. М.

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВОЇ МОДЕЛІ GROW У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ 70

Товстюк Н. К., Кульчинський В. В., Микитюк О. Ю.

ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ 76

Цапро Г. Ю., Гладуш Н. Ф.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ГЕНДЕРНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: ВИКЛАДАННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ ТА КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ 78

Яковишина Т. В.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 85

РОЗДІЛ II. УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІКА ПЕРЕД ВИКЛИКАМИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ

Гайнюк І. М.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ STEM-ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 91

Гайнюк Н. М.

ІННОВАЦІЇ У РОБОТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З МЕДІАТЕКСТАМИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ 98

Доголіч О. І.

ПРОБЛЕМИ ЕМПАТІЙНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, КОГНІТИВНИЙ ТА ЕМОТИВНИЙ НАПРЯМКИ ЕМПАТІЇ 104

Микитюк О. П.

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В УКРАЇНСЬКІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ І НАУЦІ: ВИКЛИКИ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ 108

<i>Микитюк О. Ю., Олар О. І., Слипанюк О. В., Микитюк П. Д.</i>	
РОЛЬ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТІ В ОСОБЛИВІ ПЕРІОДИ	116
<i>Пускай С.С.</i>	
РОЗВИТОК ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ.....	124
<i>Савчук О. Д., Єгорова І. В.</i>	
СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ЧАСУ	130
<i>Ченіль М. В.</i>	
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧА- ЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	135
<i>Шинкура Л. М., Шинкура В. М.</i>	
ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ТА ОСВІТНІ ТРЕНДИ У ФАРМАЦІЇ.....	141
<i>V. Yakuba, M. Zvereva</i>	
MOODLE AS A TOOL FOR BLENDED LEARNING IN UNIVERSITY EDUCATION.....	146

РОЗДІЛ III. РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ У ВОЄННУ І ПОВОЄННУ ДОБУ

<i>Гладкий В.</i>	
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ: ВИКЛИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	152
<i>Громик І. І., Боровець О. В.</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩА СПІВПРАЦІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ	158
<i>Демиденко Т. М., Сильман О. О.</i>	
ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ТА ОСНОВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК	163

Литовченко О. В.

ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ І ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА У ВОЄННИЙ ЧАС: ВАЖЛИВА РОЛЬ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 169

Сидорів Л. М.

РОЗВИТОК КОМУНІКАЦІЇ З ОСОБАМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ..... 174

Сойчук Р. Л.

ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ 178

Стець В. І.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В СИТУАЦІЇ НАБУТОЇ ІНВАЛІДНОСТІ 186

Уйгелій Г. Ю., Соловодзінська І. Є., Мазурак О. Т., Стець В. І.

ГІПЕРОПІКА В СІМ'ЯХ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРІЇ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ 192

Червінська І. Б.

МЕДІАОСВІТА Й МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЧАС ВОЄННОЇ ДОБИ . 200

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМАТИКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЧАСІ ВІЙНИ

Микитюк Г. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УСПІШНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВИХ ПОДІЙ..... 207

Накладюк П. П.

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ..... 213

Окушко Т. К.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ ЄДНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОГРАНИЧЧЯ УКРАЇНИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)..... 220

Пінчук Н. Я.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РОБОТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА
ВИКЛИКИ ВОЄННОЇ ДОБИ..... 227

Радченко О. М., Кондур О. С.

РОЗВИТОК СІМЕЙНО-РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 234

Римик В. Р., Римик Р. В., Синиця А. В.

ПРОФЕСІЙНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ПОЛЩЕЙСЬКИХ У
ЗАРУБІЖЖІ 240

Yakubiak L.

GROUP DYNAMICS AND DECISION-MAKING: REVISITING SOCIAL
INFLUENCE, POLARISATION, AND PERFORMANCE IN MODERN
CONTEXTS 246

РОЗДІЛ V. ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІ СТУДІЇ В КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО ЧАСУ

Васильчук М. М.

ЩОДЕННИК ПЕДАГОГА ОМЕЛЯНА БЛІНКЕВИЧА ЯК ДОКУМЕНТ
ПРО ВЕЛИКУ ВІЙНУ..... 261

Кіндратюк Б. Д.

ЗНАЧИМІСТЬ ДЗВОНАРСТВА КОЛОМІЇ В ЧАС РОСІЙСЬКО-
УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ..... 268

Ковальчук М. П., Ковальчук О. В.

ЛІНГВАЛЬНІ ЗАСОБИ ПОЕТИКИ ВІЙНИ У ПРОЗІ МАРКА
ЧЕРЕМШИНИ 277

Кривиун Н. З.

KORCZAK STUDIES IN THE CONTEXT OF EUROPEAN PEDAGOGICAL
THOUGHT OF THE 20TH CENTURY 283

Лепьохін Є. О.

ХУДОЖНЯ ПРЕЗЕНТАЦІЯ ТАКТИЛЬНОСТІ ВІЙНИ В ОПОВІДАННІ
«КАЛІКА» НАТАЛІЇ КОБРИНСЬКОЇ..... 286

Поясик О. І.

ПЛАСТ ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТИТУТ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ: ВІД
ІСТОРИЇ ДО СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ 295

Русакова О. В.

ПОХОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: МІФИ ТА РЕАЛЬНІСТЬ..... 304

РОЗДІЛ VI. ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ ВЕКТОР ВІТЧИЗНЯНОЇ ГУМАНІТАРИСТИКИ В РЕАЛІЯХ ВІЙНИ

Атаманюк Я. Д., Червінський А. І.

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ ВЕКТОР РЕГІОНАЛЬНИХ ГЕОГРАФІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОЇ ДОБИ..... 310

Марчук М. В.

УКРАЇНСЬКІ ЕТНОКУЛЬТУРНІ ТРАДИЦІЇ В СІЧОВОМУ РУСІ НА
ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ 316

Михайлишин Г. Т.

ГУРТКИ ЯК МАЙСТЕРНІ ТРАДИЦІЙ: ЗБЕРЕЖЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-
УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА 321

Остап'юк І., Микитюк О.

ПИСАНКА ЯК СКЛАДОВА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ МОЛОДІ: ІСТОРИКО-ЕТНОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ 325

РОЗДІЛ І

ІННОВАЦІЙНІ ВИМІРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Bachuk-Ponych N.V.,
candidate of medical sciences, associate professor,
Department of Propedeutics and Internal Diseases
HSEI of Ukraine «Bukovinian State Medical University»,
Chernivtsi, Ukraine

APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE STUDY OF INTERNAL MEDICINE

Abstract. The article considers ways to increase the professional competence of dental students in the study of internal medicine by using interactive teaching methods while preparing for practical classes. The paper analyzes the effectiveness of using one of the methods of simulation training in the learning process, on the example of a business game. The introduction of the methodology of this game will contribute to the implementation of such principles of modern higher education as: optimal combination of group and individual forms of organization of the educational process in higher education; rational application of modern methods and teaching aids at different stages of training. Therefore, in the process of conducting classes, in particular in internal medicine, the use of this type of training in combination with other interactive and traditional technologies is an integral part of the process of training future doctors

Key words: *interactive learning, business game, internal medicine.*

At present, the main task of the higher school is the preparation of competitive specialists at the world level, improving the quality of their training, which is impossible without forming a positive motivation for them in the future profession [7, p. 11-116]. However, the dynamics of professional motivation is rather complex and varies from course to course regardless of specialization [2, p. 74-75]. The fourth year is extremely important for students-dentists from the point of view of forming a

positive attitude towards the future profession as students continue to study therapeutic disciplines, for they have learned most nosologies of internal organs in the third year. In this period specialization begins, the interest of students to self-improvement and comprehensive development is intensified.

While working with students in practical classes the tutor should remember that it is necessary to create a motivation for educational and cognitive activity, which makes it possible to involve many aspects of the student's personal life in the process of learning: their interests, beliefs, motives, abilities, knowledge, skills, that will form their professional orientation in future. Developing motivation is only possible when there is a need for self-improvement, self-realization and self-expression. A significant role in shaping this need is played by the cooperation between the teacher and their students, as well as between the students themselves. Therefore, the teacher must have the desire and ability to teach, to treat the student as a competent person, that is, to promote their self-determination, the development of positive emotions, and also to use methods that stimulate educational and cognitive activity [1, p. 116,118]. Methods of formation of a cognitive interest are, first of all, interactive teaching methods, which include, in particular, a business game as well. [3, p. 59, 60].

A business game is a form of interactive learning that allows students to fully master the professional skills during the educational process, to use knowledge and skills in solving practical situations, develop organizational skills, independence and initiative. The researchers found that when teaching the material in this form, about 90% of the information is remembered [6, p. 10-11]. A business game is a controlled system, as the game's procedure is prepared and corrected by the teacher. If the game is in the scheduled mode, the teacher may not interfere in the game relationship, but only observe and evaluate the activities of students. But if its actions go beyond the plan, the teacher can adjust the direction of the game. A business game as a way of motivating a professional activity differs from role-playing game, it is called a professionally oriented role-playing game [4, p. 105, 5, p. 44]. According to the research data, as a

result of the participation in the game, students learn the techniques of decision-making, realize the need in theoretical training for their practical work, get acquainted with the problems and difficulties that may arise in real activities, they master the subject better, develop skills of interacting with others, learn to be in different roles. It is also indicated that a game, in contrast to traditional teaching methods, not only transmits a certain amount of knowledge, but primarily develops the ability to analyze, synthesize and use the information received. All this is possible due to the fact that the games allow you to get a complete picture of reality by recreating only the essential components of the system, compressing the time and space intervals, the possibility of replaying them, holding a final discussion of the results of the game, helping to see the system from different positions, etc. Finally, simulation games, including the business ones, increase motivation for learning by engaging students in certain situations, creating an informal setting in the learning process, the need for quick action, and ensuring the implementation of different motivations for different categories of students.

Objective of this paper is to substantiate the implementation of interactive educational techniques into the educational process while studying internal medicine by students-dentists to improve its quality.

Main body. The main task of the discipline "Internal medicine" is learning by dentistry students the features of clinical manifestations of diseases of internal organs, methods of preventing such diseases, as well as the basic principles of pharmacotherapy. An integral part of the program is the acquisition of practical skills in providing urgent medical care for therapeutic patients in emergency conditions. Students must master the techniques of logical thinking built on the analysis and subsequent synthesis of individual symptoms and objective data of a specific disease with symptoms of a comparable abstract disease, to develop system integrated clinical thinking, professional clinical skills to solve a clinical problem, collective responsibility for the outcome of the treatment.

According to the program, the main practical skills recommended for training: history taking, clinical examination of patients with dental pathology, clinical interpretation of patient tests, recording and decoding

of ECG, determination of sugar and acetone in urine by express method, emergency care for hypertensive crises, occurrence of angina, myocardial infarction, pulmonary edema, ventilation. Practical classes in the discipline of "Internal Medicine" are held on the basis of therapeutic departments of the Central City Clinical Hospital in the form of self-reliant examination of patients with writing down fragments of medical cards, test tasks solving, work in the stimulation center of the university.

For the acquisition of practical skills in emergency aid, "Emergency care kits" have been formed with sets of medicines, facilities and equipment needed in a particular urgent situation - with diseases of the cardiovascular system, respiratory, digestive, endocrine systems, and professional training with the elaboration of volume and sequence of actions when providing emergency care. The department of propaedeutics of internal diseases of Bukovinian State Medical University developed informational blocks, which included sets of test tasks and clinical tasks with the results of clinical and laboratory research in various diseases. All of them were included in the methodical materials of practical classes, which were created on the basis of the requirements of the standard curriculum on the discipline "Internal Medicine" for the credit-module educational system. Subsequently, the obtained findings were summarized in the instructional manual "Internal Medicine" for the 3rd and 4th year students.

A business game is used in the department of propedeutics of internal diseases in the study of internal medicine by the 4th year students of the stomatology faculty as a means of intermediate modular control of module № 2 - Fundamentals of internal medicine (history taking and its defending, diseases of urinary organs and urinary system, endocrine system and metabolism diseases, those of hematopoiesis, allergic diseases).

A business game includes the following stages. Stage I - Organizational - game development, script compilation; It is necessary to explain to the participants the goals and content of the game, to familiarize them with the program and rules, to distribute roles (the role of the patient (can be a prepared student or a patient), the role of a doctor-therapist-dentist, a nurse, doctor's colleagues), to set specific tasks, to appoint

experts (jury), determine the rules. It is important that the instructor sets the task for the student who is in the role of a patient to play a particular therapeutic disease with its clinical manifestations, determines the age and history before the game itself and keeps it secret. In this way, all participants in the game should be prepared for any scenario development, be able to quickly orient themselves among many symptoms, which will be taken into account in the assessment. Stage II - independent work. Since all diseases of the internal organs were studied in the 3rd year, students should review their clinical manifestations, choose similar clinical manifestations of the disease and prepare for the differential diagnosis, know the methods of treatment of each of the studied nosologies, the provision of emergency care, taking into account the history, age, state of health of the patient etc. Stage III - the game itself- playing the clinical situation in accordance with the diagnosis selected by the teacher, for example: "a patient aged 52 years with stage 2 hypertonic disease, cerebral uncomplicated crises", interviewing results (complaints, clarification of the history of the disease and life) and objective examination of the patient (general and local examination, palpation, percussion, auscultation of organs, measurement of blood pressure). Stage V - group discussion: evaluation and analysis of the results of additional methods of examination, clinical diagnosis, differential diagnosis and choice of treatment method, emergency medical care in case of hypertensive crisis. Stage V - discussion (s) of the main stages, summing up, evaluation, analysis of errors. Using business games in the process of teaching students, in particular future dentists, creates a number of positive points:

- the interest in practical lessons and problems that are simulated and played out increases;

- the participants of the game acquire the skills of making constructive decisions;

- the motivation of those who learn is changing to the learning of innovative knowledge;

- self-assessment of players becomes more adequate;

- the innovative, analytical and psychological thinking of those who are learning develops;

- a systematic approach to the solution of the problem is implemented, since it is possible to trace the decision-making process from the beginning to the end under "compressed time", which is very relevant for the future physician.

Therefore, a business game fulfils training functions. This is a form of sign-contextual training, which reproduces the real situation of activity. A business game differs from the games of entertainment with the fact that it has a "aftereffect". When students make mistakes, they begin to reflect on what "I could not", "what I do not understand." The game, as a teaching method, allows you to live a particular situation, study it directly. The task of the game is to achieve the effect of self-development, self-education, self-regulation. Conducting a business game in the learning process not only activates the class, increasing the students' emotional load, but does not change the orientation and emphasis in the relationship between the teacher and the student. The leading place belongs to the relationship between the participants themselves, the teacher and the students, students and the material being studied.

Conclusions.

1. The introduction of interactive methods in the educational process is a prerequisite for the formation of positive motivation of dental students, which will help them becoming self-determined and qualified professionals.

2. A prerequisite for the active development of the educational process in higher educational institutions of Ukraine is the use of interactive methods in the study of therapeutic disciplines, in particular, internal medicine with the use of business games.

Literature

1. Bashkir O. I. Modern formats of professional development of educational community. *Innovative solutions in modern science*. 2018. Vol. 3, no 22. P.116-128.

2. Dyachenko-Bogun M. Active teaching methods in higher education. *The sources of pedagogical skills*. 2014. Vol.14. P. 74-79. [Опубліковано українською мовою]

3. Isayeva, N. S., Saranchuk O. V. Introduction of interactive technologies in practical classes for 3rd year students of the Faculty of Dentistry. *Ukr. Stomat. Alm.* 2015. no 3. P. 59-62. [Опубліковано українською мовою]
4. Kyrychenko N. M. The effectiveness of the interactive method of "brainstorming" in the study of internal medicine in interdisciplinary integration. *Archives of clinical medicine.* 2013. no2. P. 105-110. [Опубліковано українською мовою]
5. Mergel T. V. Application of the interactive method of "brainstorming" in the educational process. *Medical education.* 2015. no4. P.44-47. [Опубліковано українською мовою]
6. Safonova, N. Creative teacher – founder of the formation of a creative personality. *Native school.* 2017. no 2. P. 10–11. [Опубліковано українською мовою]
7. Stefanko S. L. Application of interactive teaching methods in medical higher educational institutions. *Galician Medical Journal.* 2013. no 1. P. 115-116. [Опубліковано українською мовою]

Гресько В. В.,
аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

Прокопів Л. М.,
доктор філософії, професор, завідувач кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ КЕЙСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА (ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.)

Згідно з повідомленнями, які розміщені в засобах масової інформації, 24 лютого 2025 року Комітетом Верховної Ради України з питань правової політики було схвалено проєкт Концепції законопроєкту про вищу юридичну освіту та первинний доступ до правничої професії [1].

У Концепції зазначено те, що згідно з опитуваннями роботодавців випускникам правничих шкіл бракує практичних навичок. Проходження практики значної кількості здобувачів вищої юридичної освіти переважно має формальний характер [2].

Разом з тим Стандарт вищої освіти зі спеціальності 081 Право галузі знань 08 Право для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 20.07.2022 року № 644 (у редакції наказу від 20.03.2023 року № 307), вказує на те, що здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях є однією із загальних компетентностей, якою повинен володіти випускник правничої школи. Також зазначено, що здатність застосовувати норми та інститути права, щонайменше в такій галузі, як цивільне право; здатність використовувати бази даних органів

юстиції та інформаційні технології, необхідні для здійснення юридичної діяльності; здатність використовувати різноманітні інформаційні джерела для повного та всебічного встановлення певних обставин; здатність визначати належні та прийнятні для юридичного аналізу факти; здатність аналізувати правові проблеми та обґрунтовувати правові позиції; здатність до критичного та системного аналізу правових явищ; здатність до консультування з правових питань є спеціальними (фаховими, предметними) компетентностями випускників [3].

Таким чином, аналізуючи вказані концептуальні документи, можна побачити суперечність, яка полягає в тому, що ряд компетентностей, пов'язаних із правозастосовчою діяльністю майбутнього юриста (практичних навичок), не набувається належним чином у системі вищої юридичної освіти.

Загальновідомо, що цивільне право є системою правових норм, які на засадах приватності регулюють цивільні відносини між незалежними, майново відособленими учасниками притаманними цивільному праву способами формування їх поведінки задля задоволення потреб і охоронюваних законом інтересів людини та створених людьми соціальних утворень [4, с. 12].

У зв'язку з цим якісна підготовка фахівців у галузі цивільного права є надзвичайно важливою. Юристи-цивілісти повинні мати не тільки глибокі знання законодавства, але й вміти аналізувати складні правові ситуації та знаходити ефективні рішення для захисту прав, свобод та законних інтересів своїх довірителів. Їхня компетентність та професіоналізм є запорукою ефективного функціонування цивільно-правових відносин у правовій державі, а в необхідних випадках – захисту прав та свобод людини.

Одним із провідних методів навчання, який покликаний забезпечити формування вищевказаних компетентностей та набуває поширення у вищій школі при підготовці юристів (зокрема фахівців у галузі цивільного права), є метод кейсів.

Суть кейс-методу полягає у створенні реальної ситуації з практики, зокрема у юридичній сфері, її обговорюють і знаходять

шляхи розв'язання. Проблема потребує засвоєння теоретичного матеріалу для вирішення, при цьому вона не має однозначних рішень, потребує кількох варіантів та їх розробки. Викладач не дає готових знань, а студент повинен самотійно шукати їх, що і спонукає студентів бути наполегливими у навчанні та намагатися стати всебічно розвиненими особистостями [5, с. 32].

Костюченко О. Є., опираючись на власний досвід, звертає увагу на ряд особливостей, які притаманні кейсам із юридичних справ: 1) вирішення справи по суті на основі законодавства вимагає від студента не пошуку управлінського рішення або вигадкування способів вирішення, замирення юридичної справи, а вирішення її на підставі законодавства, де розкривається головна мета вирішення юридичної справи – верховенство права; 2) широкі можливості впровадження міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки студента-юриста, за рахунок побудови завдань у такий спосіб, щоб вирішення його включало матеріал тих навчальних дисциплін, які вже вивчено студентами (теорія держави і права, судові та правоохоронні органи, процесуальні дисципліни тощо); 3) розв'язання кейсу з юридичної справи, чи то письмова робота, чи то рольова гра, вимагає вирішення спору та підготовки своєї позиції з правовим обґрунтуванням; 4) кейсове завдання підвищує мотивацію студента до вирішення справи по суті, що спонукає його самотійно аналізувати теоретичний матеріал та законодавство [6, с. 37–38].

Використання кейс-методу сприяє розвитку в студентів аналітичних, комунікативних та творчих навичок, надає можливість засвоювати навички розв'язання практичних ситуацій в ігровій формі, оскільки класичні кейси, на думку фахівців, нагадують собою літературний твір, який створює імітацію реальної життєвої ситуації та, між іншим, допомагає психологічно адаптуватися до умов майбутньої професійної діяльності [7, с. 49].

Досліджуючи схожу проблему, Міловська Н. В. вказує на те, що кейс-метод як інтерактивний метод навчання сприяє розвитку в студентів самотійного мислення, вміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати

свою, розвиває вміння колективної співпраці та активізує навчальну діяльність [8, с. 59].

Боднарчук О. Г. стверджує про те, що застосування кейс-методу містить значний потенціал для формування самостійності, вміння аналізувати і розвивати власні пізнавальні потреби в юридичних вищих навчальних закладах, оскільки під час реалізації цього методу створюються умови для аналізу ситуацій, типових для професійної діяльності фахівця юридичної галузі, з'ясування сутності проблеми, презентації можливих шляхів їх вирішення й вибору оптимального рішення із запропонованих [5, с. 32].

Також науковець наголошує на тому, що метод кейсів має значний потенціал для застосування його в процесі підготовки майбутніх юристів-господарників, що пов'язано з практичною спрямованістю дисциплін професійного циклу та виключною важливістю набуття студентами компетенцій та уміння аналізувати реальні ситуації в професійній діяльності юристів, уміння приймати обдумані рішення, а також швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях.

Використання кейс-методу сприяє розвитку в студентів-юристів умінь і навичок: формулювати проблему й аналізувати її; розробляти алгоритм вирішення практичної ситуації; формулювати й обґрунтовувати власну позицію; приймати рішення та процесуально оформляти їх з урахуванням особливостей конкретної ситуації, фактичних обставин і вимог законодавства.

Кейс-метод дає змогу зацікавити студентів процесом навчання, формує сталий інтерес до конкретної навчальної дисципліни, сприяє активному засвоєнню знань і навичок. Цей метод дає можливість використати теоретичні знання й прискорити засвоєння практичного досвіду [9, с. 82].

Рибачук А. В. стверджує, що застосування «кейс-методу» для підготовки майбутніх юристів забезпечує такі переваги: сприяє професійному становленню; надає можливість вирішити проблему шляхом аналізу її складових; залучає студентів до колективного вирішення професійних питань; дозволяє активізувати набуті знання

з фахових дисциплін; перетворити теоретичні знання на практичні [10, с. 408].

Спасібухов Н. І. вважає, що серед компетентностей студентів-юристів, ефективному формуванню яких сприятиме метод кейсів, можна виділити наступні: 1) здатність до аналізу та оцінки обставин справи; 2) системний підхід до вирішення правових проблем; 3) навички роботи з юридичними документами, джерелами права та офіційними базами даних; 4) комунікативні навички; 5) здатність до ефективного розподілу часу та використання ресурсів [11, с. 4–5].

Підсумовуючи наведене, можна сформулювати наступні висновки.

Цивільне право є однією із найважливіших галузей права, оскільки його норми регулюють приватні відносин між усіма людьми та юридичними особами в суспільстві. Відтак наявність практичних умінь та навичок у професійного юриста, пов'язаних із розв'язанням життєвих ситуацій на основі норм цієї галузі права, є вкрай важливою.

Педагогічною наукою доведена ефективність методу кейсів як методу навчання, що покликаний насамперед формувати практичні вміння, навички та компетентності шляхом розв'язання імітованих життєвих ситуацій. Відтак саме метод кейсів повинен займати одне із центральних місць у системі підготовки правників – фахівців у галузі цивільного права.

Окрім формування вузькопрофільних навичок і компетентностей, пов'язаних із практичним застосуванням норм цивільного права, цей метод опосередковано відіграє значну роль у формуванні деяких особистісних навичок майбутнього правника, таких як: здатність формувати та висловлювати власну обґрунтовану позицію; вміння будувати аргументи і контраргументи; здатність самостійно й швидко здійснювати пошук інформації, аналізувати законодавство та релевантну судову практику; вміння моделювати можливі шляхи вирішення проблеми й вибору оптимального рішення із запропонованих; ефективно розподіляти час та ресурси; вміння обирати оптимальне рішення в мінливих ситуаціях; загальних аналітичних, комунікативних та творчих навичок. Такі особистісні

навички є не менш важливими в практичній діяльності кожного юриста, в тому числі й фахівця в галузі цивільного права.

Отже, більш широка інтеграція методу кейсів у навчальний процес закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку фахівців у галузі цивільного права, сприятиме формуванню загальних та спеціальних компетентностей, пов'язаних із правозастосовчою діяльністю правника.

Список використаних джерел

1. На юриста заборонять навчатися заочно – комітет схвалив концепцію реформи юридичної освіти. URL: <https://sud.ua/uk/news/publication/324022-na-yurista-zapretyat-uchitsya-zaочно-komitet-odobril-kontseptsiyu-reformy-yuridicheskogo-obrazovaniya> (дата звернення: 24.02.2025).

2. Проект Концепції проекту Закону України про вищу юридичну освіту та первинний доступ до правничої професії. Дата оновлення: 12.09.2024. URL: <https://kompravpol.rada.gov.ua/uploads/documents/34720.pdf> (дата звернення: 09.03.2025).

3. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 081 Право галузі знань 08 Право для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: затв. наказом М-ва освіти і науки від 20.07.2022 р., № 644. Дата оновлення: 20.03.2023. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf> (дата звернення: 09.03.2025).

4. Цивільне право: підручник у 2 т. / В. І. Борисова, Л. М. Баранова, Т. І. Бєгова та ін.; за ред. В. І. Борисової, І. В. Спасибо-Фатєєвої, В. Л. Яроцького. Харків: Право, 2011. Том 1. 656 с.

5. Боднарчук О. Г. Ефективність застосування кейс-методу під час підготовки майбутніх фахівців-юристів у сучасних умовах війни. *Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення*

кваліфікації, 27 червня – 7 серпня 2022. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 30 – 34.

6. Костюченко О. Є. Використання кейс-методу під час викладання юридичних дисциплін. *Забезпечення практикоорієнтованості навчання юристів як невід’ємна складова реформи юридичної освіти*: матеріали Круглого столу (м. Одеса, 20 травня 2021 р.). Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2021. С. 34 – 39.

7. Титова О. В. Кейс-метод як технологія формування професійних компетенцій студентів-юристів. *Юридична освіта у сучасному вимірі*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, проведеної з нагоди XI Всеукраїнського фестивалю науки, приуроченого до 80-річчя Донецького національного університету імені Василя Стуса та професійного свята науковців – Дня науки, 80-річчя з дня народження професора В. Д. Волкова (20 квітня 2017 р.) / Донецький національний університет імені Василя Стуса; за заг. ред. д.ю.н. проф. А. Г. Бобкової. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2017. С. 49 – 51.

8. Міловська Н. В. Кейсовий метод навчання як засіб формування професійних компетентностей майбутніх юристів. *Забезпечення практикоорієнтованості навчання юристів як невід’ємна складова реформи юридичної освіти*: матеріали Круглого столу (м. Одеса, 20 травня 2021 р.). Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2021. С. 55 – 60.

9. Боднарчук О. Г. Упровадження кейс-методу як засобу формування професійних компетенцій майбутніх юристів-господарників. *Юридичний науковий електронний журнал*, 2019. № 1. С. 79–83. URL: http://www.lsej.org.ua/1_2019/21.pdf (дата звернення: 09.03.2025).

10. Рибачук А. В. Використання кейс-методу у процесі фахової підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців*: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук.

пр. Випуск 35 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. С. 404 – 409.

11. Спасібухов Н. Роль методу кейсів у процесі формування професійних компетентностей студентів юристів. Академічні візії, 2024, №38. С. 7. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1558/1441> (дата звернення: 09.03.2025).

Єгорова І. В.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ РЕГУЛЯТОР РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Освітня система відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні та регулюванні соціокультурних процесів у суспільстві. Вона охоплює різні соціальні верстви населення та сприяє трансляції культурних норм, цінностей, моделей поведінки та способів мислення між поколіннями, а також між різними соціальними групами.

Система освіти як у світі, так і в Україні значною мірою залежить від рівня економічного, наукового та технологічного розвитку країни. Проте освіта не є простою віддзеркаленою копією суспільних процесів. Адже вона не лише передає соціокультурний досвід від покоління до покоління та забезпечує певну стабільність у розвитку культури, а й виступає потужним інструментом її оновлення.

У реаліях війни в Україні освітня система стикається з безпрецедентними викликами, що впливають як на процес навчання, так і на свідомість учасників освітнього процесу. Сьогодні освіта в

Україні набуває якісно нових функцій, як то: формування психологічної стійкості та адаптивності у студентів і викладачів; забезпечення безперервності навчання в умовах воєнного стану та внутрішньої міграції; трансформація навчального змісту з урахуванням реалій війни, включаючи теми безпеки, кризового менеджменту, кіберзахисту та медіаграмотності; зміцнення міжнародних зв'язків для підтримки якості освіти та забезпечення мобільності студентів і викладачів.

Зміни у способах навчання та освітніх підходах мають значний вплив на свідомість людей, їхнє критичне мислення та поведінку. Війна змушує українську освіту шукати інноваційні підходи та переосмислювати свою місію, що в перспективі може сприяти як національному, так і глобальному розвитку суспільства. При цьому освіта, перебуваючи в динамічному процесі змін, повинна не лише адаптуватися до нових реалій, а й визначати для себе нові стратегічні цілі. Це зумовлено тим, що система освіти не може залишатися осторонь вирішення суперечностей сучасного світу. Навпаки, вона має навчати студентів критично осмислювати дійсність, знаходити конструктивні рішення в умовах невизначеності та кризових ситуацій.

У ХХІ столітті створення інноваційного освітнього простору стає пріоритетним завданням, особливо для України, яка переживає складний період соціальних, економічних та безпекових викликів. Інновації в освіті, загалом, можна визначити як комплексний соціокультурний процес, що розвивається за певними об'єктивними законами [1], тісно пов'язаний з історією та традиціями суспільства й водночас здатний кардинально трансформувати його структуру (В. Безпалько, Л. Буркова, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Т. Пантюк).

Інтеграція інновацій в освітній процес передбачає їх перетворення на складний соціально-психологічний феномен із власним життєвим циклом, особливими фазами розвитку та впливом на когнітивні й емоційні процеси особистості [3, с. 8]. В умовах війни цей процес набуває особливої значущості, оскільки освітній простір

має формувати психологічну стійкість, адаптивність та креативне мислення, необхідні для відбудови країни.

Фахівці визначають сучасну інформаційну економіку як етап розвитку цивілізації, що базується на переважній ролі креативної праці та інформації як основного ресурсу. В цьому контексті індивід розглядається насамперед як носій унікальних здібностей, який генерує знання й інформацію, стаючи власником того, що нині називають «людським капіталом».

В інформаційному суспільстві інтелектуальна та творча діяльність людини набуває особливого значення, трансформуючись у форму «інформаційних знань» – сучасного виду власності, що є індивідуальним капіталом кожного. І для України сьогодні критично важливо інтегрувати ці концепції в освітню політику, щоб підготувати нове покоління фахівців, здатних до інноваційного мислення, стратегічного планування та активної участі у відновленні країни.

Освіта є головним рушієм розвитку будь-якого суспільства, оскільки не лише навчає, а й формує особистість, сприяє її соціалізації та інтеграції у спільноту. В умовах воєнного стану та глобальних трансформацій суспільства ця роль стає ще більш значущою. Водночас, однією з найбільших загроз для сучасної української освіти є її комерціалізація, яка призводить до зведення її місії до рівня надання «освітніх послуг».

Сьогодні в академічних та експертних колах України тривають дискусії щодо ризиків перетворення університетів на комерційні підприємства, де студент із суб'єкта освіти та виховання дедалі більше розглядається як «клієнт». У такій системі перевага надається лише прикладним знанням, які можуть швидко принести прибуток, тоді як фундаментальна теоретична підготовка відходить на другий план. Такий підхід суперечить самій «ідеї університету», яку ще на початку ХХ століття окреслив Хосе Ортега-і-Гассет, вказавши, що університет має бути центром виховання інтелектуальної еліти суспільства [2].

Саме тому сучасна українська освіта має орієнтуватися не на прибуток, а на створення умов для накопичення студентами соціокультурного капіталу, розвитку критичного мислення та набуття унікальних професійних навичок. Освіта визначає рівень розвитку людини як суспільної істоти, і саме з цієї позиції слід розглядати новітні інформаційні технології не просто як засіб модернізації навчального процесу, а як важливий інструмент формування особистості.

Система освіти завжди відображала модель суспільства. В ті періоди, коли вона відігравала роль каталізатора соціального розвитку, вона допомагала формувати майбутнє, сприяла збагаченню культури. Нові інформаційні технології в освіті, в певному сенсі, і є прообразом майбутнього інформаційного суспільства. Інтелектуальний рівень громадян цього суспільства безпосередньо залежить від якісних змін у самій системі освіти. Це означає, що освіту необхідно розглядати з точки зору соціокультурного підходу, який поєднує в собі педагогічні, соціологічні, філософські, психологічні та культурологічні аспекти.

Інформаційні технології, залежно від їхньої соціокультурної спрямованості, можуть або сприяти уніфікації мислення та пригніченню творчого потенціалу, або, навпаки, стимулювати розвиток нового типу мислення, здатності до рефлексії та критичного осмислення дійсності. Саме тому використання цифрових технологій в освіті має не лише технічний, а й соціокультурний вимір. Воно може як стати засобом розширення можливостей особистості, так і механізмом, що формує нову систему цінностей, орієнтовану на майбутнє інформаційної цивілізації [4, с. 123-124].

Для України сьогодні надзвичайно важливо не допустити спрощення та комерціалізації освітнього процесу, зберігши його головну мету – формування особистостей, здатних мислити, творити та відповідати на виклики сучасного світу.

Сучасна освіта не лише відображає динамічні зміни суспільства, а й програмує їх на десятиліття вперед. Водночас вона виконує стабілізуючу функцію, зберігаючи та передаючи накопичений

науковий і культурний досвід. В умовах війни та глобальних викликів цей баланс набуває особливого значення.

Новітні інформаційні технології слід розглядати з цієї подвійної перспективи. З одного боку, вони сприяють суттєвим змінам у структурі зайнятості, рівні кваліфікації та формуванні нових моделей мислення. З іншого боку, їхнє впровадження ґрунтується на існуючих освітніх традиціях, методиках і педагогічному досвіді, що формувалися протягом десятиліть.

Соціокультурна значущість цифрових технологій в освіті полягає в тому, що вони одночасно є засобом професійного становлення та соціалізації особистості. Вони не лише дають змогу отримати необхідні знання для роботи в інформаційному суспільстві, а й впливають на стиль мислення та систему цінностей нового покоління. В умовах війни це особливо важливо, оскільки цифрові технології дозволяють забезпечити безперервність освіти для студентів, які перебувають у різних регіонах або навіть за кордоном.

Сьогодні сучасні інформаційні системи відкривають перед освітою величезні можливості:

- доступ до інтерактивних навчальних платформ і мультимедійних ресурсів,
- використання електронних бібліотек, цифрових архівів та віртуальних лабораторій,
- застосування симуляторів та віртуальної реальності для професійної підготовки,
- інтеграція штучного інтелекту для персоналізації навчального процесу.

Але тут важливо розуміти, що жодні технології не можуть замінити живий творчий діалог між викладачем і студентом. Однак вони здатні значно розширювати можливості освіти, роблять її доступнішою та більш гнучкою й адаптивною до викликів сучасного світу.

Інновації в освіті можуть реалізовуватися двома шляхами – як технократичним, так і соціокультурним.

1. Технократичний підхід розглядає технології як інструмент підтримки існуючих навчальних курсів, що дозволяє модернізувати традиційну систему освіти.

2. Соціокультурний підхід фокусується на глибокій трансформації освітнього процесу, інтегруючи цифрові технології в нові педагогічні моделі, що змінюють сам спосіб навчання та мислення.

Для України критично важливо обрати саме другий шлях, адже в умовах війни освіта повинна не просто підтримувати існуючі стандарти, а формувати нову генерацію фахівців, здатних до креативного, стратегічного та критичного мислення.

Впровадження цифрових технологій в освітній процес має бути цілеспрямованим і системним, адже вони не лише оновлюють методи та форми навчання, а й визначають майбутнє освітньої системи в цілому. Як наслідок, інноваційний процес може розвиватися у двох напрямках: 1) як елемент стабілізації – інтеграція нових технологій у вже сформовану систему освіти, що дозволяє зберегти її сталість у періоди криз та суспільних змін; 2) як основа трансформації – використання цифрових рішень для глибинних змін освітньої моделі, орієнтованої на розвиток творчої, критично мислячої особистості [4].

В умовах війни цей баланс набуває особливого значення. Українська освіта змушена одночасно адаптуватися до нових реалій і забезпечувати стабільність навчального процесу для мільйонів студентів. Звідси цифрові технології дозволяють:

- підтримувати безперервність освіти в умовах військових загроз;
- забезпечувати дистанційне навчання для студентів у різних регіонах та за кордоном;
- інтегрувати міжнародний досвід та розширювати можливості академічної мобільності;
- створювати інклюзивне освітнє середовище, доступне для всіх категорій студентів.

Однак практичний досвід показує, що не варто протиставляти ці два підходи. Їхня інтеграція є ключем до формування нової освітньої

парадигми, що буде базуватися на поєднанні найкращих традицій освіти та сучасних технологічних можливостей.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. С. 12–28.
2. Ортега-і-Гассет Х. Бунт мас. Нью-Йорк: Видання Організації Чотирьох Свобід України (ООЧСУ), 1965. 158 с.
3. Пантюк Т., Пантюк М., Гамерська І., Денисяк Ю. Інновації в освіті: необхідність, сутність, зміст. *Молодь і ринок № 6–7 (185–186)*, 2020. С. 6-10.
4. Ткаченко О. М., Пожуєва Т. О. Innovations in education: influence of technology on the learning process. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 2(29-02), 2023. P. 118–126.
<https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-29-02-075>

УДК 378:37.091.212:130.123.4]124.5

Лаппо В. В.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Коломия, Україна

АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Становлення фахівця з усталеною системою духовних цінностей є передумовою цивілізаційного поступу та зростання духовного рівня сучасного суспільства. Провідну ідею дослідження

становить положення, згідно з яким пріоритетом у діяльності закладу вищої освіти є виховання висококультурної, соціально зрілої, духовно розвинутої особистості як провідної рушійної сили в розбудові Української держави. Формування духовних цінностей особистості на етапі опанування майбутньою професією забезпечуватиметься за умови інтеріоризації студентом набутого людством духовно-морального досвіду і вироблення ним у процесі цілеспрямованої діяльності індивідуальних умінь і навичок, що надалі дадуть змогу адаптуватися і повноцінно самореалізуватися в соціумі.

Сутність поняття «духовні цінності студентської молоді» як інтегральне особистісне утворення, спрямоване на інших людей (відповідальність, толерантність, милосердя) та на себе (гідність, самодостатність), що робить поведінку конструктивною та забезпечує можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві.

Студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до самостійної професійної діяльності. Духовні цінності студентів зумовлюються їх ціннісними орієнтирами, моральними переконаннями, взаємостосунками з оточуючими, здатністю діяти відповідно до соціально прийнятих норм поведінки. Вони відображають ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу.

Аналіз стану вивчення проблеми духовного зростання студентської молоді у вітчизняній педагогічній теорії і практиці засвідчує, що ця проблема ще не знайшла всебічного розкриття в контексті завдань науково-педагогічного дослідження.

Аксіологічні виміри духовного зростання інтерпретуємо як певний ступінь єдності духовно-моральних властивостей індивіда, що виявляються в суб'єкт-суб'єктних та міжкультурних взаєминах, скеровують, орієнтують, регулюють стосунки людей. Вони виступають у гармонійній єдності людини із самою собою, з іншими людьми, природою, суспільством.

Студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-сміслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність. У цьому віці моральні установки виявляються як ціннісні орієнтації в практичній діяльності й поведінці особистості. Саме в цьому віці зростає роль переконання і відповідальності за життєвий вибір, за свої ціннісні орієнтації, зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння керувати собою, підвищується інтерес до духовно-моральних проблем.

Результати опитування 975 студентів-випускників 9 вітчизняних ЗВО засвідчили недостатній рівень сформованості у студентів духовних цінностей. Виявлено, що студентам бракує знань про духовні цінності особистості, особливості взаємин. Вияв ними духовних цінностей у взаєминах не завжди мотивований внутрішньою потребою, у багатьох із них недостатньо розвинені навички саморегуляції емоцій, умінь відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності.

Вивчення стану освітньої роботи у ЗВО встановило значні недоліки в її проведенні: більшість викладачів не визначають рівень вихованості студентів, їх індивідуальних особливостей, проводять навчально-виховну роботу без аналізу результатів; досить часто вони акцентують свою увагу на отриманні формальних показників роботи, а не на формуванні в студентів духовних цінностей, розвитку потреби в адекватному самовираженні, самоствердженні, розкритті їх індивідуальності, творчого потенціалу в навчальній, суспільній діяльності; спостерігається надмірне захоплення викладачів, кураторів організаційними питаннями, а не розвитком самодіяльності й ініціативи юнаків і дівчат. Взаємодія викладача, куратора і студентів будується, здебільшого, за об'єктним типом, а не на основі співробітництва й співтворчості. Виявлені недоліки є передумовою для організації спеціальної освітньої роботи, спрямованої на отримання студентами знань про сутність і особливості духовних цінностей особистості, на вироблення в них ціннісного ставлення до

цього інтегрального утворення особистості, на розвиток умінь відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності, на оптимізацію взаємин у системі «викладач, куратор – студент».

Виявлено потенціал навчальних дисциплін суспільно-гуманітарного і професійно-педагогічного циклу, позааудиторної діяльності в духовному зростанні студентської молоді, а саме: здійснено аналіз змісту навчальних дисциплін «Філософія», «Історія української культури», «Культурологія», «Етика і естетика», «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання», висвітлено можливості означених дисциплін у формуванні духовних цінностей студентської молоді. З'ясовано факт недостатньої висвітленості в проаналізованих програмах сутності духовності, духовних цінностей особистості.

За результатами вивчення досвіду позааудиторної діяльності закладу вищої освіти зроблено висновок, що організація виховного процесу не завжди орієнтована на створення умов для саморозвитку, самоідентифікації особистості студента, реалізації його природних задатків і здібностей, формування в нього духовних цінностей.

Розроблена структурно-функціональна модель формування духовних цінностей студентської молоді в освітньому процесі закладу вищої освіти, основні компоненти якої відображено у цільовому (мета і завдання), теоретико-методологічному (методологічні підходи, принципи), змістовому (компоненти феномену «духовні цінності особистості»), технологічному (педагогічні умови; форми, методи, засоби формування духовних цінностей студентів), результативному (підвищення рівня сформованості духовних цінностей студентів) блоках.

Педагогічні умови духовного зростання студентської молоді передбачають: конструювання духовно спрямованого змісту навчання студентів закладу вищої освіти; формування у студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами

духовних цінностей; педагогічна підтримка студентів у духовному самовизначенні, вияві духовних цінностей в освітньому процесі ЗВО.

Конструювання духовно спрямованого змісту навчання студентів передбачає корегування навчальних програм та оновлення методичного забезпечення суспільно-гуманітарних дисциплін («Філософія», «Історія української культури», «Культурологія», «Етика і естетика») та дисциплін професійно-педагогічного циклу («Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Теорія і методика виховання»). Оптимізація пошуково-дослідної діяльності студентів в межах означених дисциплін мала на меті забезпечити сприятливі умови для опанування знань про особливості духовного світу людини, визначення духовних цінностей як феномену особистісного буття, способи їх прояву у суспільному житті.

Значний потенціал у процесі формування духовних цінностей студентської молоді має розроблений курс за вибором «Духовні цінності особистості: шляхи формування», оскільки він створює оптимальні умови для здобуття студентами знань про духовні цінності, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності. Змістове наповнення занять з курсу було спрямоване на активне навчання студентів вольової саморегуляції, прийомів самовиховання, ознайомлення з техніками ефективного самопрограмування щодо виявлення духовних цінностей у повсякденному житті та екстремальних ситуаціях.

Формування у студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами духовних цінностей, має відбуватись у різноманітних формах організації освітнього процесу ЗВО. Форми і методи, застосовані для духовного зростання студентів, мають добиратись з огляду на їх соціальну зумовленість і практичну значущість.

Педагогічна підтримка в процесі духовного зростання студентської молоді визначається як допомога викладача, куратора академічної групи, спрямована на формування глибокої внутрішньої

мотивації до формування духовних цінностей, самоосвіти, самовиховання, а також сприяння адаптації до умов реального освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Провідними формами, за яких утверджуються і розвиваються духовні цінності студентів, обрано: теоретичне навчання (лекція, семінар, курс за вибором, конференція тощо); комбіноване навчання (самосемінар, співлекція, взаємолекція, тренінг-курс, усний журнал); навчально-практичні (година куратора, година спілкування, веб-квест, брейн-ринг, прес-конференція, екскурсія); практично-масові (конкурс, свято, вечір запитань і відповідей, КВК, турнір за вподобаннями); проектна, суспільно корисна (у формі волонтерського руху) діяльність.

До основних методів, спрямованих на духовне зростання студентів, відносимо: сократівські бесіди, сюжетно-рольові ігри, ділові ігри, складання індивідуальних програм особистісного зростання, самопрезентація, розроблення та захист творчих проєктів, дискусійні «гойдалки», вирішення індивідуально-ціннісних проблем («кути», «сніжки», «графіті»), справи, обговорення моральних дилем та ін.

Процес духовного зростання студентської молоді визначений закономірностями індивідуального, психічного розвитку студента та ефективно здійснюється за умови спрямованості аудиторної та позааудиторної діяльності на розвиток когнітивної, емоційно-ціннісної, праксичної сфер, але ключовим у змістовій структурі є емоційно-ціннісний компонент. З огляду на це аудиторна та позааудиторна діяльність повинна мати ціннісно орієнтований характер і здійснюватися на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу. Успішне формування духовних цінностей можливе за умови впровадження в освітній процес змодельованих педагогічних форм міжособистісної взаємодії, які б через реальні переживання і пошукову діяльність спонукали студентів до свідомого виявлення ними духовних цінностей у щоденній життєдіяльності; вироблення у викладачів, кураторів техніки формування духовних цінностей через цілеспрямовану

теоретичну та методичну підготовку, науково-методичне забезпечення освітнього процесу.

Перспективи подальшого дослідження проблеми пов'язані з поглибленим концептуальним аналізом духовних цінностей особистості в сучасних умовах, виявом статевої та індивідуальних відмінностей проявів духовності, особливостей їх формування у студентської молоді. Потреба такого аналізу зумовлює пошук адекватних методів діагностики цього інтегрального утворення в контексті цілісного особистісного розвитку студентів та теоретичне обґрунтування ефективних освітніх технологій з його формування.

Список використаних джерел

1. Кузнецова О. В. Формування сімейних цінностей у студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. М-во освіти і науки України, Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ: Наукова думка, 2015. 209 с.

2. Кузьмич В. К. Виховання гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 . М-во освіти і науки України, Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ: Вища школа, 2017. 231 с.

3. Осіпцов А. В. Виховання у студентів класичного університету загальнолюдських цінностей як соціально-педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2014. Вип. 2(61). С. 130–139.

4. Сопівник Р. В. Планування виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, 2016. № 239, С. 229–234.

Лукашевич І. В.,
кандидат медичних наук,
доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб
ВНЗ України «Буковинський державний медичний університет»,
м. Чернівці, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Радикальні трансформації суспільно-економічного життя в Україні висувають нові вимоги до професійної освіти майбутніх стоматологів у напрямі формування готовності студентів до роботи за фахом. Актуальність цієї проблеми підкреслюється тим, що система професійної підготовки студентів у медичних університетах України потребує подальшого вдосконалення. Однак, незважаючи на інтенсивний розвиток освітніх технологій, проблема модернізації практичної підготовки студентів стоматологічного факультету в напрямі формування готовності до майбутньої професійної діяльності здебільшого не ставала предметом спеціальної уваги дослідників. Водночас впровадження інноваційних підходів у підготовку фахівців-стоматологів потребує обґрунтованого аналізу результатів дослідження з формування готовності до професійної діяльності майбутніх лікарів-стоматологів засобами інтерактивних технологій, що стало предметом нашого дослідження.

Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців-стоматологів передбачає підготовку конкурентоздатних спеціалістів у сучасній медичній спільноті [2, 6], формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності [1, 5, 7] та професійного світогляду [3], пізнавальної самостійності [4]. Однак аналіз наукових досліджень свідчить, що автори не висвітлюють результати залежності формування готовності до професійної діяльності студентів від використання інтерактивних симуляційних технологій у навчальному процесі.

Мета дослідження: довести ефективність методики використання інтерактивних симуляційних технологій у напрямі формування готовності до професійної діяльності студентів стоматологічного факультету.

Результати дослідження. Основним принципом якісної діагностики навчально-пізнавальної діяльності студентів (як узагальненого показника їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності) є результати вирішення різного роду навчально-пізнавальних завдань. Важливо враховувати той факт, що якість підготовки студентів розкривається за допомогою кількісних показників, які, в свою чергу, в певній мірі відображають якісний аспект сформованості готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Тому актуалізується потреба у визначенні кількісних характеристик досліджуваного явища.

Проблема діагностики й оцінки якості пізнавальної діяльності студентів – це здебільшого проблема дослідження їхніх індивідуальних відмінностей. Тому аналіз результативності процесу формування готовності стоматологічного факультету до професійної діяльності відбувався на основі дослідження індивідуальних відмінностей студентів, які окреслювалися внаслідок аналізу й оцінювання результатів їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

З метою аналізу результатів дослідження здійснювалося визначення вхідного та підсумкового рівнів сформованості готовності до професійної діяльності студентів 5 курсу стоматологічного факультету. Вхідний рівень визначався у 58 студентів 5 курсу на перших практичних заняттях з профільних дисциплін. Оцінювання здійснювалося за допомогою використання спеціального діагностичного інструментарію (анкетування, опитування, тестування, участь студентів у професійно спрямованих інтерактивних вправах, спостереження за студентами у процесі вирішення професійних ситуацій, зрізу знань). Таким чином визначався вхідний рівень готовності студентів до виконання професійної діяльності. Підсумковий рівень сформованості професійної готовності всіх 58 студентів встановлювався на

підсумкових заняттях та у форматі вирішення завдань ОСКІ. Для визначення кожного компоненту готовності використовувалися певні методики. Шляхом анкетування, опитування, узагальнення спостережень за студентами, оцінювання їхньої активності в інтерактивній взаємодії та виконанні професійно спрямованих завдань визначався рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до майбутньої професійної діяльності, що має аксіологічне значення для визначення ціннісних орієнтирів у професійній підготовці кожного студента.

Участь студентів у інтеракціях викликала зацікавленість та інтерес до нетрадиційних методів навчання, сприяла усвідомленню майбутніми лікарями-стоматологами потреби в професійному вдосконаленні та визначенню чітких орієнтирів у досягненні готовності до професійної діяльності. Сформованість когнітивного компоненту готовності студентів до майбутньої діяльності визначалася за допомогою контрольних тестувань і поточного оцінювання результативності роботи студентів в ході інтерактивної взаємодії та в умовах виконання студентами спеціальних інтерактивних симуляційних завдань. Визначення рівня вмінь студентів давало змогу встановити сформованість діяльнісного компонента готовності до майбутньої лікарської діяльності, що відбувалося, здебільшого, на кожному занятті й узагальнювалося на підсумкових заняттях з усіх профільних дисциплін.

Сформованість особистісно-розвивального компонента готовності студентів до майбутньої професійної діяльності встановлювалася за результатами оцінювання самостійної роботи, яка демонструвалася також у ході виконання інтерактивних симуляційних завдань (індивідуальна робота з фантомами та реальними пацієнтами-добровольцями під контролем викладача з детальним аналізом проведеної роботи, доповідь з переходом у дебати, реферат з аналізом проблемних запитань, самостійне опрацювання окремих розділів з подальшим контролем засвоєння тощо). Оскільки кожен компонент готовності студентів до майбутньої професійної діяльності формувався в однакових умовах (у процесі

виконання інтерактивних симуляційних завдань), відтак у ході контролю не розділялися результати сформованості кожного компоненту, а встановлювався загальний рівень готовності стоматологічного факультету до роботи за фахом. Набуті вміння й навички в подальшому використовувалося в змодельованих інтерактивних ситуаціях професійного спрямування.

Контроль за сформованістю рівня готовності до майбутньої професійної діяльності здійснювався на основі поточного та підсумкового контролю (2 контрольних роботи на рік). Для оцінювання знань, умінь, навичок, результатів самоосвітньої діяльності студентів використовувалися різні засоби контролю. Зокрема, поточний контроль здійснювався як під час практичних занять, так і шляхом перевірки виконання самостійної та індивідуальної роботи. Проміжний контроль, що полягав у перевірці підготовленості студентів з кожної теми, здійснювався у формі тестових завдань (тестовий контроль). Пропущене з поважної причини практичне заняття студент відпрацьовував в установленій викладачем термін в аудиторіях кафедри. Одержані студентом оцінки під час поточного, проміжного та підсумкового контролю не можна було перездати, що мотивувало студентів до сумлінної підготовки до кожного заняття. Підсумкова оцінка виставлялася з урахуванням усіх оцінок, одержаних студентом, та результатів модульних контролів з дисципліни.

Для проведення математичних розрахунків з метою доведення вірогідності отриманих результатів кожен з рівнів був позначений окремою цифрою в 200-бальній системі. Відтак показники кожного рівня подано в таких межах:

- високий рівень – 180 – 200 балів з оцінкою А (відмінно);
- середній рівень – 150 – 179 балів з оцінкою В, С (добре);
- задовільний рівень – 120 – 149 балів з оцінкою D, E (задовільно);
- низький рівень – 0 – 119 балів з оцінкою FX, F (незадовільно).

Результати встановлення цифрових показників рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців-стоматологів свідчать

про ефективність використання методики формування готовності до професійної діяльності інтерактивних технологій. За показниками високого рівня сформованості готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, відбулися зміни в напрямі зростання кількості студентів від 15,52% (початковий рівень) до 21,42% (підсумковий контроль). За показниками середнього рівня відзначалося зростання таких студентів від 34,48% (початковий рівень) до 39,29% (підсумковий контроль). Показники задовільного рівня готовності знизились з 46,55% (початковий рівень) до 37,51% (підсумковий контроль), що пояснюється значним збільшенням кількості майбутніх лікарів-стоматологів з високим рівнем готовності до професійної діяльності. При визначенні початкового рівня професійної готовності низький рівень знань продемонстрували лише 3,45% студентів, а при проведенні підсумкового контролю цей показник зменшився до 1,78%

Таким чином, аналіз результатів дослідження з формування готовності до професійної діяльності студентів стоматологічного факультету засобами інтерактивних симуляційних технологій свідчить про їх ефективність при підготовці студентів до роботи за фахом «Стоматологія» та доцільність упровадження в навчальний процес медичних вищих навчальних закладів. Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є розробка комплексу інноваційних методик для оптимізації формування готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2018. 22 с.

2. Козлова Л. І. Мотивація до навчального процесу студентів-стоматологів у різних системах сучасної освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 292–304.

3. Косенко К. М. Методичні аспекти формування у студента-стоматолога практичних навичок та вмінь. *Вісник стоматології*. 2006. №3. С. 89–90.

4. Кульбашна Я. А., Нагірний Я. П. Модель формування професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Медична освіта*. 2014. № 1. С. 124–128.

5. Кучай Т. П. Педагогічні умови формування професійного світогляду при підготовці фахівців у вищих навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету*. 2021. № 199. Ч. II. С. 69–72.

6. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти: підруч. / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. Київ: Центр учбової літератури, 2014. С. 109–116.

7. Особливості навчальної мотивації у студентів вищого медичного навчального закладу / І. М. Бондаренко, В. Ф. Завізіон, В. С. Кислицина [та ін.] // *Мед. перспективи*. 2015. Т. XX, № 2. С. 17–25.

*Максим'як Л. Л.,
кандидатка наук з державного управління,
методистка лабораторії педагогічного
досвіду та етнопедагогіки,
Івано-Франківський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Івано-Франківськ, Україна*

**ОСВІТНІ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ:
КАНАДСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ ПРОЄКТ «ЛІТНІЙ ІНСТИТУТ»
ОБ'ЄДНУЄ ЗУСИЛЛЯ ТА ГУРТУЄ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ
ОСВІТИ**

Міжнародна співпраця України та Канади в галузі освіти дорослих має значний потенціал, враховуючи міцні історичні, культурні та діаспорні зв'язки між країнами, а також розвинену систему освіти в Канаді. Освітні практики в системі освіти дорослих

базуються на сильних сторонах канадської системи освіти, таких як практичність, доступність, орієнтація на ринок праці, та потребах України: перекваліфікація, відновлення, інтеграція. У реаліях війни в Україні дистанційна освіта стала критично важливою. Канада, маючи досвід у створенні якісних онлайн-курсів, наприклад, через платформи типу Coursera чи коледжі з гнучкими програмами, могла б допомогти Україні розробити доступні курси для дорослих — від мовних до професійних, від управління проектами до цифрової грамотності.

Загалом підвищення кваліфікації вчителів у Канаді відрізняється від освітніх систем інших держав і має певні особливості. Оскільки Канада є федеративною державою, то освітня політика, включаючи підвищення кваліфікації вчителів, регулюється провінційними та територіальними урядами. А це означає, що вимоги та програм можуть значно відрізнятися від однієї провінції до іншої. Важливе значення у процесі підвищення кваліфікації педагогів відведено вимогам щодо сертифікації. Так, для вчителів, які хочуть підвищити свою кваліфікацію в Канаді, необхідною умовою є їх відповідність певним вимогам щодо досвіду роботи, проходження певних курсів або отримання додаткових сертифікатів, наприклад, спеціалізованих курсів, які підвищують професійну компетентність у певних предметних галузях або методах викладання. Важливим тут також є процес мотивованого постійного самовдосконалення. Канадська система освіти акцентує увагу на концепції навчання впродовж життя (lifelong learning). Учителі заохочуються до постійного професійного розвитку (Professional Development, PD), беручи участь у вебінарах, семінарах, конференціях, онлайн-курсах, а також участь у дослідницьких проектах. Стажування та менторство (наставництво) у викладацькій діяльності молодих учителів забезпечується шляхом організації процесу стажування під керівництвом досвідчених педагогів. Це не лише підвищує кваліфікацію, але й допомагає адаптуватися до канадської освітньої системи.

Важливою умовою підвищення кваліфікації є інтеграція нових технологій в освітній процес. Вчителі вчать застосовувати цифрові інструменти, онлайн-платформи та інші технологічні рішення для

більш ефективного викладання. З огляду на мультикультурність Канади, підвищення кваліфікації часто включає компонент культурної компетентності, де вчителі навчаються розуміти та працювати з різноманітними культурними контекстами, які можуть бути присутні в освітньому середовищі. Оскільки наявність наукових ступенів та дипломів не є обов'язковою для всіх вчителів, проте здобуття вищих академічних ступенів (магістратури, докторантури) може вважатися формою підвищення кваліфікації, особливо для тих педагогів, котрі прагнуть посісти керівні посади чи зробити наукову кар'єру. Окремі програми підвищення кваліфікації можуть включати дослідницьку діяльність, за якими вчителі можуть співпрацювати з університетами чи інститутами задля проведення досліджень з метою вдосконалення методів викладання або розробки нових освітніх програм. Канадські педагоги часто заохочуються до участі в мережових програмах, де вони можуть обмінюватися досвідом з колегами з інших шкіл або навіть з інших країн, що сприяє глобальному погляду на освіту.

Управління процесом підвищення кваліфікації вчителів у Канаді також має певні особливості, з огляду на федеративну форму устрою країни, де освітня політика регулюється на місцевому рівні. Вимоги до підвищення кваліфікації не є сталими для усіх провінцій. Наприклад, одні з них можуть мати обов'язкові курси або програми, які вчителі повинні проходити, тоді як інші можуть надавати педагогам більше автономії в виборі заходів для професійного розвитку. Тут також акцентується увага на концепції неперервності освіти, де підвищення кваліфікації розглядається як частина кар'єрного зростання. Вчителі заохочуються до постійного навчання, включаючи онлайн-курси, семінари, стажування, або академічні дослідження. Уряди, через міністерства освіти або інші освітні структури, можуть надавати ресурсну підтримку, фінансування або доступ до онлайн-платформ для навчання. Це сприяє доступності підвищення кваліфікації для вчителів. Важливим є використання освітніх технологій у навчальному процесі.

Зважаючи на багатокультурність Канади, підвищення кваліфікації фокусує увагу на розвитку культурної компетентності,

допомагаючи вчителям краще розуміти і працювати з учнями різних культур, націй та народностей. Вчителі охоче залучаються до участі в мережевих програмах, де вони можуть обмінюватися досвідом, що сприяє спільному зростанню та впровадженню інновацій у викладанні. Після проходження певних курсів або програм педагогам видаються сертифікати, які є важливими для їх кар'єрного просування або для офіційного визнання чи підтвердження кваліфікації. Канадським учителям гарантована автономія в виборі шляхів підвищення кваліфікації, відповідно до їх індивідуальних освітніх потреб та інтересів до певних освітніх напрямів. Таким чином, управлінські рішення спрямовуються на забезпечення того, щоб вчителі залишалися поінформованими, компетентними та адаптованими до змін у освітніх стандартах та технологіях.

Досвід Канади у сфері освіти дорослих може бути надзвичайно корисним для української системи підвищення кваліфікації вчителів. По-перше, Канада відома своєю гнучкістю у навчанні дорослих, дозволяючи індивідуалізовані підходи до освіти. Це може надихнути Україну на вдосконалення системи підвищення кваліфікації, де вчителі мають більше автономії та можливостей для саморозвитку відповідно до їхніх потреб та інтересів. По-друге, Канадська система підкреслює важливість неперервного навчання протягом життя. Розроблення більш систематизованих програм кар'єрного розвитку для вчителів, з урахуванням не тільки методик викладання, але й інноваційних технологій та культурної компетентності може бути корисним для України. По-третє, Канада активно використовує технології в освіті, що може стимулювати Україну до ширшої інтеграції цифрових інструментів у освітній процес, включаючи онлайн-курси тощо. По-четверте, практика менторства та стажування, яка є частиною канадської освіти, може бути корисною для створення програм навчання молодих учителів в Україні, сприяючи їхній адаптації та покращенню практичних навичок викладання. По-п'яте, Канада, як мультикультурна країна, має великий досвід у розробці освітніх програм, які сприяють інклюзивності. Україна може скористатися цим досвідом для розробки схожих програм, які готуватимуть вчителів до роботи в полікультурних класах. По-шосте,

канадська система освіти часто надає системну підтримку вчителям через ресурси, фінансування та доступ до освітніх платформ. Державна підтримка вчителів в Україні потребує значної уваги з боку держави до поваги та престижності праці вчителя. По-сьоме, мережеві програми та співпраця між вчителями з обміну досвідом є важливим аспектом канадської освіти і може бути корисною для України, оскільки мережева співпраця через розвиток платформ для обміну досвідом, спільних проєктів і досліджень між вчителями сприятиме впровадженню нових ідей. По-восьме, враховуючи, що Канада підкреслює важливість міжкультурної комунікації, Україна може запозичити методики та підходи до підвищення культурної компетентності вчителів. Усі ці аспекти можуть стати основою для реформування та модернізації української системи освіти дорослих з метою підвищення якості надання освітніх послуг, адаптації до глобальних змін та забезпечення вчителів необхідними інструментами для їхнього розвитку та ефективної роботи.

Тематика курсів підвищення кваліфікації для канадських педагогів може бути надзвичайно різноплановою, відображаючи потреби сучасної освітньої системи та глобальних освітніх трендів, а саме:

- *Цифрова грамотність.* Вчителі можуть навчитися інтегрувати цифрові інструменти та платформи, які підтримують активне навчання та співпрацю серед учнів, підвищуючи їх цифрову грамотність.

- *Менторство та лідерство.* Програми можуть включати тренінги з менторства для молодих учителів або розвитку лідерських якостей для тих, хто прагне посісти адміністративні посади або бути лідерами змін в освіті.

- *Особливі освітні потреби, інклюзивність.* Тут особлива увага може бути приділена вивченню методів роботи з дітьми, які мають різні освітні потреби, включаючи розробку індивідуальних навчальних планів та залучення помічників для роботи з учнями у класі.

- *Глобальна освіта.* Враховуючи глобалізаційні процеси, програми підвищення кваліфікації можуть орієнтуватися на

глобальне мислення та локальну дію, включаючи вивчення міжкультурних комунікацій, глобальних проблем та підходів до їх осмислення в освітньому контексті.

- *Новітні підходи до оцінювання.* Вчителі можуть опанувати нові методи оцінювання знань та навичок учнів, які зазвичай замінюють або доповнюють традиційні тести, такі як проєктна діяльність, портфоліо, або самооцінювання.

- *Психологія та емоційне здоров'я.* Освітні програми можуть включати модулі, спрямовані на розуміння психологічних потреб учнів, підтримку їх емоційного здоров'я, а також методи управління стресом та конфліктами в класі.

- *Екологічна освіта та стійкість.* З урахуванням глобальних екологічних викликів, вчителі можуть отримувати знання про інтеграцію екологічної освіти, підходи до освіти для сталого розвитку.

- *Законодавство та етика.* Ознайомлення з поточними освітніми законодавчими, нормативно-правовим актами, нормами прав учнів та етичних принципів, які можуть виникнути в освітньому середовищі. Кожен з цих напрямків може варіюватися залежно від провінції або конкретної освітньої установи, але відображати загальні тенденції стосовно підвищенні кваліфікації вчителів у Канаді, спрямовані на їх підготовку до викликів сучасної освіти, підтримку їх розвитку та адаптацію до змінних освітніх стандартів та технологій.

Спільні українсько-канадські програми підвищення кваліфікації для вчителів можуть бути частиною ширшого спектру освітніх обмінів та співпраці між Україною та Канадою.

Прикладом такої міжнародної співпраці є діяльність Канадсько-Українського “Літнього інституту”, який є освітнім проєктом, спрямованим на підвищення кваліфікації вчителів та освітян з України та Канади. Загалом проєкт спрямовано на обмін досвідом, підготовку українських вчителів до викладання з використанням новітніх методик, принципів демократичного управління в школах, а також розвиток навичок самоосвіти та постійного самовдосконалення.

“Літній інститут” організовується в різних містах України, так, влітку минулого року він працював у Львові та Мукачеві. Проєкт залучає українських та канадських освітян. Канадсько-Український проєкт реалізовувався як онлайн, так і офлайн, залежно від обставин. “Літній інститут” отримує підтримку від різних організацій, включаючи Канадсько-Українську Фундацію [1], Фундацією Будучність [2], Світову Координаційно-Виховну Освітню Раду Світового Конгресу Українців СКВОР СКУ [3], місцеві органи управління освіти в Україні, та залучає провідних фахівців з діаспори. Програма “Літнього інституту” включає теми, пов’язані з інноваційними методами навчання, інклюзивною освітою, управління освітнім середовищем в умовах змін, а також спеціальні курси для керівників та заступників закладів освіти, вчителі початкової школи, вчителів-предметників. “Літній інститут” сприяє не лише професійному зростанню педагогів, але й зміцненню культурних та освітніх зв’язків між Україною та Канадою.

Як уже зазначалося, влітку 2024 року проєкт Канадсько-Українського “Літнього Інституту” було реалізовано у Львові та Мукачеві.



Фото учасників Канадсько-Українського
“Літнього Інституту” – 2024 [3].

“Успіх будь-якого проєкту – безперечно, у людях, які його творять і які ним живуть. Складаю велику вдячність тим відданим справі українським та канадським освітянам, які вже котрий рік поспіль об’єднують та об’єднуються навколо цього потужного канадсько-українського освітнього проєкту “Літній інститут” – Надія Луців, директорка Інституту професійного розвитку вчителів (Канада), голова СКВОР (1998-2008 рр.), Андрій Закалюк, начальник Управління освіти Львівської міської ради, Оксана Винницька-Юсипович, голова СКВОР (2008-2018 рр.), Гороховська Катерина, начальниця Управління освіти Львівської міської ради (2011-2013 рр.). Саме вони своєю щоденною працею, наснагою та відданістю Україні дбають про те, щоб цей освітній Канадсько-Український проєкт “Літній інститут” мав змогу продовжувати свою діяльність і гуртувати фахівців в освітній сфері з різних регіонів України та Канади. Щира повага і вдячність канадським колегам Христі Желтвай, Оресту Гарасу, Ірині Гарас, Софії Березовській, Богдану Колосу, Бориславу Білашу, Ірині Перегінець, які під час повномасштабного вторгнення Росії в Україну в умовах жорстокої російсько-української війни приїхали на українську землю, щоб разом з українськими педагогами міцно і надійно тримати освітній фронт, наближаючи омріяну перемогу. Сьогодні, як ніколи, важливо єднати можливості та ресурси задля України – української справи, української освіти, української перемоги”, зазначила пані Любов Любчик, Голова Світової Координаційно-Виховної Освітньої Ради Світового Конгресу Українців [4; 5].

Висновки. Досвід здобутий у рамках Канадсько-Українського “Літнього інституту” є надзвичайно корисним для української системи освіти, з огляду на те, що учасники навчилися застосувати нові методики викладання, які сприятимуть активному мотивованому навчанню, критичному мисленню та креативності, що може допомогти в адаптації української освіти до сучасних освітніх стандартів. Здобутий досвід інклюзивності навчання дітей з особливими освітніми потребами, сприятиме розвитку інклюзивної освіти в Україні, за яким усім дітям гарантовано рівні можливості для

навчання. Вчителі набути навичок щодо використання сучасних освітніх технологій (віртуальні класи, цифрові ресурси) в освіті, що є важливим для навчання учнів у еру цифровізації. Досвід роботи у психолого-педагогічному аспекті навчання, розвитку соціальних навичок учнів, управлінням стресом та конфліктами допоможе вдосконалити підходи до виховання та навчання в Україні. Ключове значення має постійне самовдосконалення та саморозвиток, що, у свою чергу, допоможе змінити ставлення до освіти як до процесу, що триває впродовж життя, і необмежене лише школою. Взаємодія з канадськими вчителями та обмін культурними цінностями сприятиме розвитку міжкультурної компетентності, що є важливим у глобалізованому світі. “Літній інститут” підкреслив статус вчителів як ключових гравців в освіті, акцентуючи увагу на важливості ролі педагога не лише як передавача знань, але й як наставника, дослідника та інноватора. Вчителі отримали навички з управління і лідерства, які необхідні для адміністрування сучасними освітніми інституціями, а також для впровадження змін в системі освіти. Участь педагогів у цьому проекті створила можливості для міжнародної співпраці, розширення мережі професійних зв’язків, що, на нашу думку, сприятиме подальшому обміну досвідом, ресурсами та ідеями між освітянами. Враховуючи сучасні виклики, такі як війна, кризи та швидкі зміни в освіті, досвід адаптації та гнучкості, який отримали вчителі, стане корисним для української освіти. Цей досвід не лише збагачує особистий і професійний розвиток вчителів, але й може стати основою для реформування або модернізації певних аспектів освітньої системи в Україні, адаптації до глобальних стандартів освіти та підготовки учнів до викликів XXI століття.

Список використаних джерел

1. Канадсько-Українська Фундація. Електронний ресурс. URL: <https://www.cufoundation.ca/our-projects/> (дата звернення 23.02.2025).
2. Фундація Будучність підтримала літній інститут організований Світовою Координаційною Виховно-Освітньою Радою

(СКВОР). Електронний ресурс. URL: https://bcufoundation.com/2019/07/summer_institute_ieec/ (дата звернення 23.02.2025).

3. Сайт Світової Координаційно-Виховна Освітня Рада Світового Конгресу Українців. URL: <https://www.ukrainianworldcongress.org/ua/kanadsko-ukra%D1%97nskiy-litnij-institut-2022-ukra%D1%97nski-vchiteli-pidut-do-shkoli-krashhe-pidgotovlenimi/> (дата звернення 23.02.2025).

4. В Україні відбувся Літній інституту 2024. Сайт Світового Конгресу Українців. URL: <https://www.ukrainianworldcongress.org/ua/v-ukrayini-vidbuvsia-litnij-institut-2024/> (дата звернення 23.02.2025).

5. Завершився проєкт “Літній інститут 2024” для учителів з України та Канади. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3887971-zaversivsa-proekt-litnij-institut-2024-dla-obminu-dosvidu-miz-vcitelami-z-ukraini-ta-kanadi.html> (дата звернення 23.02.2025).

Мачуський В. В.,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії
позашкільної освіти Інституту проблем
виховання НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРІ СЬОГОДЕННЯ

Основними принципами позашкільного освітнього процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет виховання, співтворчість, єдність розвитку і саморозвитку, емоційна привабливість міжособистісних взаємин. У позашкільному освітньому процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює.

Завдяки своїй унікальності й неповторності вона розвиває, удосконалює, доповнює знання. У цьому й полягає закон творчої поведінки, що заперечує функціональний підхід до дитини, особливість методів позашкільного освітнього процесу, які будуються на всілякому заохоченні максимального творчого самовиявлення дитини, багатстві вражень, створенні спеціально передбачених і організаційних оптимальних стосунків, які є джерелом продуктивної творчої діяльності.

Акцентуємо увагу на тому, що освітній процес у закладах позашкільної освіти за своєю сутністю, на відміну від освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, відрізняється набагато складнішою структурою, значним розмаїттям форм організації та педагогічних методів реалізації.

Основи освітнього процесу в закладах позашкільної освіти та його виховний потенціал розкривається в працях О. Биковської, В. Вербицького, О. Литовченко, Г. Пустовіта, О. Семенова, Т. Сущенко та інших. У наукових дослідженнях визначено, що необхідно активізувати реальний перехід від різноманітної за змістом і якістю позашкільної освітньої діяльності до інноваційної, науково обґрунтованої й логічно вибудованої на сучасних психолого-педагогічних теоріях, концепціях і підходах освіти та виховання підростаючого покоління, з урахуванням положень, закладених в концепції «Нова українська школа». Відтак, зміст і технології, що реалізуються у закладах позашкільної освіти, мають бути спрямовані на формування і розвиток особистості учня.

Забезпечення інноваційного розвитку національної системи позашкільної освіти здійснюється нині у контексті оновлення загальноєвропейських і світових гуманістичних освітніх парадигм і пов'язана з визнанням значущості знань як рушійної сили суспільного прогресу та добробуту. Ці зміни стосуються створення нових освітньо-виховних моделей, перегляду змісту навчально-дидактичних матеріалів, форм і методів навчання і виховання молодого покоління. Набуття молоддю знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, їх трансформація у досвід пізнання навколишнього світу,

пошук свого власного місця в ньому стає можливим за умови обґрунтування і розробки сучасних методологічних основ освіти і виховання учнів. Розв'язання цієї проблеми особливо актуалізується в контексті визначення теоретичних засад розвитку освіти і виховання учнів у вільний від навчання в школі та інших закладах освіти час, зокрема у закладах позашкільної освіти.

Термін «інновація» походить від англійського слова «innovation», переклад його означає «уведення новацій». Innovation (англ.) – утворено з двох слів – латинського «новація» (новизна, нововведення) і англійського префікса «ін.», що означає «у», «уведення». Тому, в перекладі з англійської мови «інновація» означає: введення нового.

У науковій літературі розрізняються поняття «новація» та «інновація». На думку вчених, інновація є результатом породження, формування і втілення нових ідей, а новація є результатом творчого пошуку окремої особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці [6, с. 5].

Інноваційна діяльність – процес, спрямований на реалізацію результатів завершених наукових досліджень і розробок або інших науково-технічних досягнень у новий або вдосконалений продукт, що реалізується на ринку, у новий або вдосконалений технологічний процес, що використовується у практичній діяльності, а також супутні наукові дослідження і розробки [4, с. 15].

Нинішня позашкільна освіта має інноваційний характер, тому нині у полі зору сучасних учених і педагогів перебуває питання інновацій в освіті та їх співвідношення з традиційними стратегіями навчання. Нове тисячоліття вимагає людей, готових сприйняти виклики часу, відповісти на зміни та відповідальних за свій розвиток.

Вирішення завдань інноваційного розвитку позашкільної освіти забезпечується створенням спеціального механізму взаємодії інноваційних процесів з національними освітніми традиціями й освітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії і практики, розробкою моделі управління інноваційною діяльністю

педагогів закладів позашкільної освіти у межах національного освітнього простору відповідно до мети та завдань реформування.

З позиції діалектики розвиток – це процес закономірної якісної зміни. Причому слід зазначити, що характер розвитку універсальний, адже його закономірності можливо застосувати до всіх систем: біологічних, технічних, соціальних, економічних. Діалектичне уявлення про розвиток створює базис теорії: закон єдності та боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін в якісні та закон заперечення заперечень, по суті, розглядають із різних сторін процес розвитку. Закон єдності та боротьби протилежностей показує джерело, причину руху (зміни); закон переходу кількісних змін в якісні пояснює, як відбуваються зміни під час розвитку; закон заперечення заперечень характеризує спрямованість і обґрунтовує прогресивний характер розвитку [2, с. 8].

Польською вченою К. Ангеловські «педагогічна інновація», «педагогічне нововведення», «інноваційна педагогічна діяльність» розуміються як зміни, спрямовані на вдосконалення та розвиток виховання й освіти [1, с. 37].

На розведення понять «освітні інновації» й «педагогічні інновації», які не утворюють синонімічний ряд категорій, вказує Л. Буркова. Освітні інновації стосуються системи освіти, її структур, освітніх процесів, що в ній відбуваються, тому спрямовані на реалізацію цілей і завдань освітнього рівня – поліпшення якості освіти, освітніх послуг. Педагогічні інновації є одним із аспектів освітніх інновацій. Вони охоплюють сферу педагогічного процесу й спрямовані на розв'язання відповідних задач [3].

Реалізація нововведень значною мірою залежать від інноваційного потенціалу закладу позашкільної освіти. Під інноваційним потенціалом позашкільної освіти ми розуміємо здатність створювати, сприймати та реалізовувати педагогічні нововведення. Здатність до реалізації конкретного нововведення виявляється в наявності матеріально-технічної, фінансової бази, особистісно-мотиваційної підтримки педагогічних ініціатив,

особливостей закладу як організаційної системи у створенні інноваційного середовища.

Нині реалізуються різні підходи до управління інноваційною діяльністю. Виділяють підходи за суб'єктами управління, за орієнтацією на процес або на результат. Однак основою усіх підходів є забезпечення умов для інноваційної діяльності. Аналіз наукових джерел свідчить, що до таких умов належать: кадрові, організаційні, фінансові, інформаційні, технологічні ресурси; дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційних процесів, сприятлива соціально-психологічна атмосфера, готовність вчителя до інноваційної діяльності, подолання опору змінам. Однак практика управління інноваційною діяльністю свідчить, що навіть найвищий за певних умов результат ще не є показником його ефективності. Суттєву роль в успішному управлінні нововведеннями відіграють ціль, засоби управлінського впливу, функціональний склад, організаційні структури, технології та підходи, які визначають характер планування нововведень, їх організацію, керівництво та контроль.

Керувати інноваційними процесами у закладах позашкільної освіти означає здійснювати процес переведення системи позашкільної освіти у якісно новий стан, більш відкритий щодо попереднього, створюючи при цьому відповідні умови для постійної реалізації освітніх інновацій; надання якісних освітніх послуг. Тому, послідовний, цілеспрямований і системний вплив органів управління на інноваційні процеси в позашкільній освіті сприяє утвердженню інноваційної моделі її розвитку.

Інноваційною діяльністю в позашкільній освіті можна вважати діяльність з модернізації чи осучаснення освітньої практики шляхом розширення та освоєння нових напрямів позашкільної освіти, створення навчальних програм з позашкільної освіти нового покоління, запровадження ефективних способів і засобів досягнення цілей позашкільної освіти. Продуктами інноваційної діяльності стануть новації, які спроможні будуть позитивно впливати на результати діяльності закладів позашкільної освіти, визначатимуть її

подальший розвиток і характеризуватимуться новим чи вдосконаленим змістом, освітніми моделями та відповідними системами управління, зафіксованими у формах, придатних для апробації, розповсюдження та впровадження.

Інноваційний потенціал позашкільної освіти можна віднести до модифікаційних нововведень, які пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією педагогічних засобів (навчальні програми, методики, педагогічні технології). Основними джерелами інноваційних ідей розвитку позашкільної освіти виступають потреби держави й соціальне замовлення суспільства; досягнення та розробки з психології, педагогіки, соціології, інших наук про людину; досягнення педагогічної тематики; власний професійний досвід педагогів-позашкільників, практичне педагогічне мислення; аналіз результату організації освітнього процесу і процесу функціонування закладу; аналіз психолого-педагогічної літератури, педагогічних періодичних видань.

Модернізація змісту позашкільної освіти в рамках стратегії інноваційного розвитку організовується відповідно до стандартної схеми інноваційного педагогічного процесу, який включає в себе сукупність таких послідовних дій, як: усвідомлення необхідності змін; оцінка ситуації; формування проблеми; вибір варіанту вирішення проблеми; прийняття рішення про нововведення; експериментальна перевірка нововведень; підготовка та підвищення кваліфікації кадрів; формування позитивного ставлення до нововведень; впровадження нововведень; оцінка результатів впровадження нововведень.

Впровадження інновацій дозволяє розкрити сутність модернізації змісту позашкільної освіти, в основі якої зміна пріоритетів в освітньому процесі – на перший план виступають: розвивально-пізнавальна функція; активне використання пошукових, дослідницьких методів в роботі педагогів, які стають реформаторами власного досвіду освітньої діяльності; створення освітнього середовища, де панує ситуація успіху та створюються можливості для набуття вихованцями життєво необхідних компетентностей.

Подальші зміни в стратегії розвитку позашкільної освіти забезпечать можливості для навчання особистості протягом життя.

Тому, інноваційний розвиток позашкільної освіти як безперервний процес якісних змін в освіті, що відбуваються завдяки впровадженню інновацій, стає об'єктом державного управління, основні функції якого повинні бути спрямованими на: аналіз проблем в освіті; прогнозування майбутнього розвитку; визначення напрямів інноваційного розвитку; стимулювання процесів генерування інновацій в позашкільній освіті; експертизу інновацій та відбір інноваційних проєктів; моніторинг інноваційної освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Angelovski K. Teachers and innovation. Łódź.
2. Ватченко О. Б., Ватченко Б. С., Черевко О. Л. Інноваційний розвиток підприємства: навчальний посібник. Дніпро: Акцент ПП, 2017. 404 с.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: навчальний посібник. Київ: Центр навч. літ-ри, 2005. 224 с.
4. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге видання, доповне. Київ: Академвидав, 2012. 357 с.
6. Пашута М. Т., Шкільнюк О. М. Інновації: понятійно-термінологічний апарат, економічна сутність та шляхи стимулювання: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 118 с.

Мороз О. В.,
заступник директора з навчальної роботи
Коломийського індустріально-педагогічного
фахового коледжу,
м. Коломия, Україна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У сучасному світі наука та технології розвиваються з неймовірною швидкістю. Інформаційні системи, машинне навчання та штучний інтелект (ШІ) дедалі частіше інтегруються у наукові дослідження, забезпечуючи більш точні та швидкі результати. Ці технології змінюють традиційні методи аналізу даних, дозволяючи автоматизувати рутинні процеси та виявляти закономірності, які залишалися поза увагою дослідників. Завдяки розширеній аналітиці, науковці можуть працювати з великими масивами інформації, і це суттєво впливає на ефективність, а також на якість наукових відкриттів [5, с. 127].

Штучний інтелект – це не лише набір алгоритмів, а й інструмент, що дозволяє моделювати складні процеси, прогнозувати результати експериментів і навіть створювати гіпотези. Наприклад, у сфері біомедицини ШІ використовується для аналізу генетичних послідовностей, пошуку потенційних ліків та передбачення розвитку хворіб [3, с. 58]. В екології алгоритми машинного навчання допомагають передбачати зміни клімату, аналізуючи дані супутникових спостережень [6, с. 42].

Освітній простір сьогодення стрімко трансформується під впливом цифрових інновацій. Одним із найбільш резонансних технологічних явищ, що поступово змінює парадигму педагогічної науки, є штучний інтелект. Його присутність у сфері дослідницької діяльності педагогів стає не просто додатковим інструментом, а вагомим фактором модернізації наукового пошуку. ШІ дедалі частіше виконує функції інтелектуального асистента – допомагає обробляти

масиви інформації, структурувати матеріали, генерувати нові ідеї та навіть оптимізувати логіку викладення.

У роботі викладача-дослідника штучний інтелект проявляється у різних аспектах – від автоматизованої аналітики до підтримки творчих процесів. Використання мовних моделей нового покоління, таких як ChatGPT, перетворює написання текстів із механічного процесу на інтерактивну співпрацю між людиною та цифровою системою. Це дозволяє не лише прискорити підготовку публікацій, а й віднайти нові формати викладу наукового матеріалу. За даними дослідників, потенціал штучного інтелекту полягає не лише у швидкості опрацювання інформації, а у здатності створювати змістовні логічні зв'язки між знаннями з різних галузей [12; 15].

Інструменти штучного інтелекту, інтегровані у середовище досліджень, здатні формувати добірку актуальних джерел, структурувати бібліографію, проводити цитатний аналіз. Наприклад, сервіси типу Elicit або ResearchRabbit дозволяють дослідникові уникати рутинної роботи й зосередитися на концептуальних аспектах дослідження. Водночас платформи, які візуалізують зв'язки між науковими публікаціями, відкривають нові горизонти для міждисциплінарного аналізу [11].

Втім, водночас зі зростанням можливостей цифрових інструментів виникає і потреба критичного мислення та академічної відповідальності. Надмірне покладання на машинний інтелект може призвести до стирання авторської індивідуальності, шаблонності викладу або порушення принципів доброчесності. Тому ключове завдання педагога – зберегти баланс між технологічною підтримкою та власною науковою рефлексією [14].

Важливо також зазначити, що штучний інтелект не замінює особистість педагога-дослідника, а лише розширює його інструментарій. Як зазначає Осадчий В. В., цифрові технології мають бути інтегрованими не технічно, а змістовно, із збереженням гуманістичних засад освіти [12]. Успішна адаптація ШІ у наукову практику дозволяє не тільки підвищити продуктивність, але й забезпечити більш гнучке реагування на виклики часу.

Отже, штучний інтелект в освітньо-науковому просторі – це не лише щось нове, а й стратегічний напрям розвитку, якій вимагає нового бачення ролі педагога. Його наукова діяльність стає поєднанням технологічної обізнаності, творчого підходу та відповідального використання цифрових ресурсів. Майбутнє педагогіки – це не лише знання, але й уміння інтегрувати новітні інструменти у процес навчання майбутнього фахівця.

Хочу зазначити, що штучний інтелект також відіграє важливу роль у розробці нових матеріалів та технологій. Завдяки обчислювальним моделям вчені можуть симулювати взаємодію атомів та молекул, передбачати характеристики нових сполук і навіть розробляти матеріали з унікальними властивостями. Це відкриває великі перспективи для таких галузей, як аерокосмічна промисловість, енергетика та медицина [7, с. 245].

Розширена аналітика (Augmented Analytics) поєднує ШІ, машинне навчання та автоматизацію аналітичних процесів, дозволяючи дослідникам швидко отримувати інсайти з величезних масивів інформації [4, с. 89]. Одним із найвідоміших прикладів є автоматизовані системи пошуку закономірностей у великих наборах даних, які використовуються у фізиці, астрономії та соціальних науках. Завдяки таким технологіям науковці можуть витратити менше часу на обробку інформації, зосереджуючись на інтерпретації результатів та розробці нових теорій.

У сфері освіти розширена аналітика та ШІ можуть значно підвищити ефективність навчального процесу. Наприклад, адаптивні навчальні системи аналізують прогрес студентів і пропонують персоналізовані навчальні матеріали, що сприяє кращому засвоєнню знань. Це особливо актуально для дистанційного навчання, яке стало надзвичайно популярним в останні роки [8, с. 156].

Застосування штучного інтелекту в науці охоплює широкий спектр галузей. У медицині алгоритми машинного навчання аналізують дані про пацієнтів, допомагаючи лікарям приймати більш обґрунтовані рішення [2, с. 233]. В освітній сфері ШІ може персоналізувати навчання, адаптуючи матеріали до рівня знань

студентів та їхніх індивідуальних потреб. У сфері економіки та бізнесу розширена аналітика допомагає прогнозувати ринкові тенденції та розробляти ефективні стратегії розвитку компаній [9, с. 78].

Попри очевидні переваги, використання ШІ та розширеної аналітики у науці має і свої виклики. Одним з основних питань є достовірність та етичність отриманих результатів. Алгоритми можуть містити упередження, пов'язані з якістю вхідних даних або помилками в моделях. Тому вчені працюють над розробкою методів пояснюваного ШІ, що дозволяє робити процес прийняття рішень більш прозорим та інтерпретованим [1, с. 314].

Перспективи розвитку ШІ у науковій діяльності надзвичайно широкі. Очікується, що в майбутньому штучний інтелект буде грати ще більшу роль у наукових дослідженнях, автоматизуючи не лише аналіз даних, а й сам процес генерації нових знань. Наприклад, вже зараз існують системи, які можуть самостійно проводити експерименти та аналізувати їхні результати, скорочуючи час, необхідний для здійснення відкриттів [7, с. 245].

Таким чином, штучний інтелект є потужними інструментами, що сприяє науковому прогресу. Він не лише підвищує ефективність досліджень, а й відкриває нові горизонти для людства. Проте важливо пам'ятати про необхідність етичного використання цих технологій та постійного вдосконалення алгоритмів для забезпечення максимальної об'єктивності отриманих результатів. Майбутнє науки тісно пов'язане з розвитком штучного інтелекту, і ті, хто навчиться ефективно використовувати його можливості, матимуть значну перевагу у світі, що швидко змінюється.

Підсумовуючи все сказане, хочу додати, що штучний інтелект має потенціал модернізувати освіту, але для досягнення максимального ефекту потрібно підходити до його впровадження з обережністю та системністю. Під час вибору інструментів ШІ слід враховувати багато важливих аспектів їх використання – відповідність навчальним цілям, забезпечення захисту персональних даних учасників освітнього процесу та рівного доступу усім

учасникам, дотримання академічної доброчесності, а також залежність від ШІ, яка може призвести до втрати певних навичок, таких як критичне мислення та творчість.

Список використаних джерел

1. Бостром Н. Штучний інтелект: шляхи, небезпеки, стратегії. – Оксфорд: Oxford University Press, 2014. 356 с.
2. Brown T., Mann B., Ryder N. та ін. Language Models are Few-Shot Learners // Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS). 2020. № 33. С. 233-245.
3. Goodfellow I., Bengio Y., Courville A. Глибоке навчання. MIT Press, 2016. 775 с.
4. Gartner. Тренди розширеної аналітики. 2020. URL: <https://www.gartner.com>
5. Кузнецов С. Інформаційні технології в науці та освіті. – Київ: Видавництво НАН України, 2021. 304 с.
6. LeCun Y., Bengio Y., Hinton G. Глибоке навчання. *Nature*. 2015. Т. 521. № 7553. С. 436–444.
7. Ng A. Machine Learning Yearning. DeepLearning.ai, 2018. 178 с.
8. Russell S., Norvig P. Штучний інтелект: сучасний підхід. Pearson, 2021. 1136 с.
9. Silver D. та ін. Mastering the game of Go without human knowledge. *Nature*. 2017. Т. 550. № 7676. С. 354–359.
10. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
11. Гуржій А. М., Згуровський М. З., Сбруєва А. А. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та наукових дослідженнях: монографія. Київ: НТУУ «КПІ», 2020. 312 с.
12. Осадчий В. В. Цифрові технології в освіті: теорія і практика. Кропивницький: Ексклюзив-Систем, 2021. 204 с.
13. OECD. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. OECD Education Working Papers. Paris, 2021.

14. Саух П. Ю., Калініна Л. М. Цифрова трансформація освіти: європейський вектор. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 4(83). С. 6–11.

15. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris, 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/>

Паска А. В.,

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту ім. Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

Паска Т. В.,

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту ім. Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

ФОРМУВАННЯ МУЗЕЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ТА МУЗЕЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Реформування системи вищої освіти в Україні в умовах глобальних викликів сучасності та російсько-української війни спрямоване на всебічне і усвідомлене засвоєння студентами науково-культурної спадщини минулих поколінь, формування громадянської активності та національної ідентичності. Важливе місце в освітньо-виховному процесі закладів вищої освіти (ЗВО) України належить музейно-культурному простору. Навчальна, масово-просвітницька, виховна робота музеїв і музейних комплексів ЗВО, а також музейні програми для студентської молоді державних і комунальних

регіональних музеїв дозволяють формувати у здобувачів вищої освіти повноцінну музейну культуру, повагу до пам'яток історії і культури, усвідомлення їхньої цінності та необхідності збереження для нащадків.

Нормативно-правова база музейної діяльності у ЗВО України в останнє десятиліття поповнилася новими документами. Серед них – Закон України «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у ХХ столітті» (2015), «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки» (2015), «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо забезпечення діяльності музеїв закладів вищої освіти» (2020), «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022); Розпорядження Кабінету Міністрів України «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр.» (2022); документи МОН України «Про приведення у відповідність експозицій музеїв, які перебувають в управлінні Міністерства освіти і науки» (2018), Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2022) та ін.

Проблеми теорії і практики музейно-педагогічної діяльності в освітньому просторі України, формування музейної культури та музейно-педагогічної компетентності, місце і роль музеїв у формальній і неформальній освіті досліджували науковці Г. Байкеніч, Л. Гайда, І. Данильченко, О. Караманов, О. Квас, О. Кірдан, І. Медведєва, О. Міхно, С. Муравська, О. Охрімчук, Ю. Павленко, С. Посохов, Н. Пусепліна, В. Снагощенко, І. Удовиченко, Н. Філіпчук, Л. Хрящевська та ін.

Науково-методичне обґрунтування освітньо-виховних можливостей музеїв Івано-Франківщини, використання музейної педагогіки як інструмента взаємодії ЗВО Прикарпаття і музейних закладів регіону у соціокультурному просторі висвітлювали М. Арсак, Г. Білавич, В. Великочий, І. Дрогобицький, О. Зварчук, А. Королько, П. Кузенко, В. Лапо, Л. Прокопів, Н. Салига,

П. Сіреджук, О. Соломченко, В. Стинська, Я. Ткачук, Я. Треф'як, А. Червінський, І. Чмелик та ін.

У період державної незалежності України у музейній справі ЗВО відбулися значні зміни, які активізували творчий пошук музейних педагогів у науковій, навчальній та культурній сферах, поглибили історико-краєзнавчі та природничо-технічні дослідження. Сьогодні важко уявити успішний, інноваційний заклад освіти без музейного компонента. Музеї навчальних закладів виступають не лише місцем для збереження, обліку і вивчення пам'яток культури, а й перетворюються на культурно-освітні центри, де знаходять свою реалізацію прогресивні ідеї освіти, виховання і навчання.

Сучасна музейна педагогіка розвивається в напрямку активізації музейної комунікації здобувачів освіти та спрямована на залучення до музею якомога більшої кількості відвідувачів, всебічний розвиток творчих здібностей особистості, формування музейної культури студентської молоді. Дослідники Г. Байкеніч та О. Охрімчук справедливо підкреслюють, що сучасні музеї перестали бути так званим «сейфом речей» чи інструментом політики, натомість «вони є майданчиком діалогу, інтерактивним освітнім інструментом формування критичного мислення та формування активної громадянської позиції» [1, 23].

Найважливішим елементом музейної комунікації вважається масово-просвітницька робота музеїв, яка дозволяє поступово розширювати музейну аудиторію, підвищувати її освітній і культурний рівень, виховувати у відвідувачів музейну культуру, повагу до пам'яток історії і культури, усвідомлення їхньої цінності та необхідності збереження для нащадків. Залучення до музейної культури, на думку дослідниці Л. Хрящевської, означає «розуміння особливостей музейної форми спілкування, вміння орієнтуватися в музеї, обираючи найцікавіше і корисне» [4, 159].

Науковець О. Караманов звертає увагу на те, що «освоєння культурної спадщини в музеї має особливості, відмінні від наукового пізнання й наукових методів дослідження..., специфіка музею дає змогу аналізувати такі види гуманітарного знання, як знання-

відчуття, знання-переживання, знання-занурення... Очевидним є звернення до гуманістичних принципів музейно-педагогічного процесу, формування культури сприйняття музейної інформації та музейної культури» [2, 146-147].

Серед конкретних напрямів формування музейної культури та музейної ерудиції студентів, на нашу думку, можна виділити такі:

- освітньо-виховна і просвітницька діяльність музеїв та музейних комплексів ЗВО;
- створення науково-навчальних лабораторій та центрів музейної педагогіки;
- діяльність органів музейного самоврядування у ЗВО;
- діяльність студентських наукових товариств, музейних громадських організацій, музейних секцій і гуртків, клубів історичної реконструкції;
- співпраця з національними, державними, комунальними, відомчими музеями та заповідниками свого регіону;
- організація музейної практики студентів;
- залучення студентської молоді до краєзнавчо-пошукової діяльності, освоєння нових туристичних маршрутів з метою вивчення пам'яток історії, культури і науки рідного краю та України.

У період державної незалежності у ЗВО України проходив активний пошук оптимальної моделі діяльності музейних закладів. Створено ряд нових наукових, природничих, краєзнавчих, етнографічних, археологічних, медичних, технічних, меморіальних музеїв, проведено реекспозицію вже існуючих музейних установ. У цьому контексті слушною вважаємо думку дослідниці С. Муравської про те, що перспективи розвитку музеїв вищої школи «тісно пов'язані зі зміною іміджу музеїв, розвитком музейної комунікації, із перетворенням музеїв у соціальний інститут, який створює і надає потрібну інформацію і масовий доступ до інтелектуальної, історико-культурної та природної спадщини» [3, 34].

В освітньому просторі вищої школи України цінний досвід музейно-педагогічної діяльності з формування музейної культури студентської молоді мають заклади, яким присвоєно статус

«державний» або звання «народний» та «зразковий». Серед них – Державний політехнічний музей (НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»), Державний музей авіації (Національний авіаційний університет), Державний музей природи Харківського національного університету імені В. Каразіна (ХНУ ім. В. Каразіна).

Вагомі здобутки у музейній справі демонструють заклади, яким присвоєно найменування «народний музей», зокрема музеї історії Київського національного університету ім. Т. Шевченка, музей історії Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (м. Івано-Франківськ), музей історії Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», музей історії Українського державного університету науки і технологій (м. Дніпро), музей історії Львівського національного університету імені І. Франка, музей історії Полтавського державного аграрного університету, історико-педагогічний музей Глухівського національного педагогічного університету, музей Лесі Українки Волинського національного університету ім. Лесі Українки (ВНУ ім. Лесі Українки), музей історії Черкаського інституту пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля, музей історії Національного університету «Острозька академія» та ін.

Звання «зразковий музей» у системі вищої освіти присвоєно музею історії ХНУ ім. В. Каразіна, музею історії Херсонського державного університету, музею археології ВНУ ім. Лесі Українки та ін.

Комплексний підхід до організації музейно-освітнього середовища та музейно-педагогічної діяльності з метою формування музейної культури студентської молоді демонструють заклади освіти, де практикується внутрішня кооперація музейних установ. У цьому контексті заслуговує на увагу досвід роботи музейно-виставкового комплексу ХНУ ім. В. Каразіна, музейного комплексу Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди, музейного комплексу Харківського національного університету міського господарства ім. О. Бекетова, музейного комплексу Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.

Гнатюка, музейно-просвітницького центру Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського та ін.

Важливим сегментом культурно-педагогічного простору Івано-Франківщини впродовж останнього часу стали музейні установи ЗВО. Серед них – музей історії Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника та освіти на Прикарпатті, музей археології ПНУ ім. В. Стефаника, музей Навчально-наукового Юридичного інституту ПНУ ім. В. Стефаника, геологічний музей Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, музей історії розвитку медицини Прикарпаття та Анатомічний музей Івано-Франківського національного медичного університету, музей народного мистецтва Косівського інституту прикладного та декоративного мистецтва Львівської національної академії мистецтв. Багаті музейні традиції має також Коломийський педагогічний коледж, де функціонують три музеї: музей історії коледжу, музей коломиїської книги та музей української мови.

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ПНУ ім. В. Стефаника працює над розробкою «Методики вивчення ролі музейної освіти у формуванні особистості сучасного студента». Упродовж 2023-2024 рр. науковцями кафедри проведено анкетне опитування студентів університету на тему: «Музейна культура сучасного студента». Воно дало змогу з'ясувати вплив освітнього середовища музеїв Прикарпаття на духовне життя молоді, соціально-психологічну адаптацію здобувачів освіти до навчання в умовах глобальних викликів, формування їхнього наукового світогляду.

Опитування засвідчило, що студенти ПНУ ім. В. Стефаника найбільше цікавляться музеями історичного, археологічного, краєзнавчого та мистецького профілів. Найбільшою популярністю у студентської молоді користуються такі музеї міста Івано-Франківська: Івано-Франківський краєзнавчий музей (Ратуша), історико-меморіальний музей Олекси Довбуша, музей визвольної боротьби ім. С. Бандери, цифровий музей «Місто і зброя»,

музей Небесної Сотні, меморіальний комплекс «Дем'янів Лаз», музей мистецтв Прикарпаття, музей науки «Нова Енергія».

Серед музеїв Івано-Франківської області значний досвід формування музейної культури молоді нагромадили Національний музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття імені Й. Кобринського, Музей писанкового розпису «Писанка» (м. Коломия), Краєзнавчий музей Калущини, музей історії давнього Галича, музей історії Надвірнянщини, Регіональний історико-краєзнавчий музей Гуцульщини, музей історії міста Коломиї, Рогатинський історико-краєзнавчий музей «Опілля», Городенківський міський краєзнавчий музей «Покуття», музей етнографії та екології Карпатського краю (м. Яремче) та ін.

Система форм і методів педагогічного впливу, які використовуються у процесі формування музейної культури студентської молоді у ЗВО, є досить різноманітною, вона постійно поповнюється і видозмінюється. Найбільш ефективними формами музейної комунікації в сучасних умовах вважаємо музейні навчальні заняття зі студентами, тематичні екскурсії, віртуальні екскурсії, круглі столи, творчі зустрічі, музейні конкурси, вечори, флешмоби, музейні фільми, діяльність музейних гуртків, секцій, товариств, клубів історичної реконструкції, майстер-класів, науково-пізнавальні ігри та ін. Варіативність форм сучасної музейної педагогіки поживляє музейну комунікацію студентів, підтримує інтерес до відвідування музеїв у студентської молоді.

Таким чином, звернення до гуманістичних принципів музейно-педагогічного процесу, формування культури сприйняття музейної інформації та музейної культури студентської молоді стає важливим напрямком освітнього процесу ЗВО України. В умовах повномасштабної російсько-української війни музейна культура молоді розглядається як один із невід'ємних чинників формування національної і громадянської ідентичності та патріотизму української молоді.

Серед перспективних напрямів дослідження музейно-педагогічної діяльності у ЗВО вбачаємо такі: вивчення освітньо-

виховної специфіки музеїв; дослідження ефективності музейної комунікації зі студентською аудиторією; розробка інноваційних освітніх технологій в умовах цифровізації музейної діяльності; вивчення і апробація міжнародного досвіду щодо діджиталізації музейних ресурсів ЗВО, промоції музейних колекцій, надання музейним колекціям інклюзивності. Слід наголосити також на актуальності проблем дослідження музею як інституту пам'яті, підтримки музейних установ та їх функціонування в умовах воєнного стану, збереження музейних фондів під час війни.

Список використаних джерел

1. Байкеніч Г., Охрімчук О. Революція в музеї. Посібник щодо оновлення змісту експозицій шкільних музеїв. Дніпро: Ліра, 2021. 188 с.
2. Караманов О. Теорія і практика педагогічної діяльності музеїв в сучасному освітньому просторі України: дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2020. 485 с.
3. Муравська С. Музейні заклади у системі вищої освіти Західної України на тлі світових тенденцій. Монографія. Львів: Центр пам'яткознавства НАН України і УТОПІК, 2018. 244 с.
4. Хрящевська Л. Музеєзнавство та охорона культурної спадщини. Миколаїв: Видавець Румянцева Г. В., 2023. 283 с.

*Сагач О. М.,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, корекційної
освіти та менеджменту
Чернігівського обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського,
м. Чернігів, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВОЇ МОДЕЛІ GROW У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Вітчизняна система освіти сьогодні характеризується оновленнями та впровадженням інноваційних педагогічних технологій. До таких, серед іншого, належить коучинг. Коучинг – це технологія, яка сприяє активізації внутрішніх ресурсів як здобувача освіти, так і педагога.

Існує декілька визначень терміну «коучинг». Так, Дж. Уїтмор під коучингом розумів метод розкриття потенціалу людини з метою максимізації її діяльності. М. Дауні трактував коучинг як мистецтво, впливу ефективність навчання та розвитку іншої людини. Дослівно «коучинг» перекладається як «тренерство» [7; 11].

Сьогодні коучинг є однією із найпопулярніших систем розвитку людини, яка направлена на розкриття її особистісного потенціалу. В основі коучингу лежать положення філософії, психології, педагогіки, менеджменту. Коучінг створює умови для формування особистості яка здатна реалізовувати свої потенціальні можливості, самостійного приймати відповідальні рішення самостійно. Це спосіб оптимізації взаємодії між педагогом та здобувачем освіти, коли перший організовує процес пошуку знань та розв'язання навчальних задач, стимулює підвищення рівня особистісного розвитку останнього. Головна мета коучингу полягає у підвищенні результативності. В освіті – результативності у навчанні [5].

Педагогічний коучинг це технологія яка допомагає розкрити потенціал особистості та передбачає системність та цілісність освітнього процесу; інтеграцію навчальної, практичної і

самоосвітньої діяльності. Коучинг є інтерактивною технологією, у якій процес навчання педагог забезпечує інтеракцію учасників, які навчаються на власному досвіді та беруть на себе відповідальність за процес та результати. Коуч – по суті є тренером, здатний виховати переможця. Коуч допомагає здобувачам освіти розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у навчанні [1; 4].

Загальноприйнятими значення терміна «педагогічний коучинг» наступні:

індивідуальне консультування з метою досягнення вищих професійних та особистісних показників; адаптивний стиль управління персоналом, направлений на неперервний професійний розвиток педагога; індивідуальне і групове консультування для керівного складу.

Педагогічний коучинг спирається на такі методи як спостереження, опитування, бесіда, тестування, моделювання; на інтерактивні, практико-зорієнтовані, тренінгові, адаптивні, акмеологічні, компетентнісно-зорієнтовані, ігрові технології [6].

Моделі коучингу – це комбінація різних засобів та технік взаємодії. Розробка та використання коучинг-моделей надає можливість ухвалювати рішення, які враховують основні чинники та альтернативи, що виникають за умов навчальної діяльності та обґрунтовують їх. В основу всіх коуч-моделей покладено формування атмосфери довіри. На чільне місце ставляться потреби здобувача освіти. Коуч, перш за все, має спрямовувати здобувача освіти на постійний розвиток та саморозвиток. Результатом освітнього коучингу є розвиток усіх учасників освітнього процесу.

Серед інших, в освітньому процесі, використовують модель GROW. Модель «Grow» – це метод постановки та досягнення цілей та розв'язання проблем. Розробкою моделі займалися багато фахівців, але найбільший вклад у розробку вказаної моделі зробили А. Грем, А. Файн та Д. Уїтмор [8; 9; 11; 12].

З англійської «Grow» перекладається як «Зростання», тобто зростання особистості. Аббревіатура коучинг моделі умовно

складається зі стимулюючих слів: goals, reality, options, will які перекладаються як мета, реальність, можливість, наміри. Вони реалізуються послідовно, у своїй єдності визначають шлях просування людини до власної мети. Модель Grow є циклічною та, відповідно, складається з чотирьох етапів. На першому етапі визначається мета. Тут коуч допомагає у формулюванні мети, чіткої та конкретної. На другому – аналізується реальність, коли коуч та клієнт обговорюють поточну ситуацію, виявляють проблеми питання, ресурси та можливості. На третьому – відбувається генерація варіантів. На цьому етапі коуч допомагає розробити та оцінити різні варіанти дій, які ведуть до досягнення мети. На четвертому - створюється план дій. Тут коуч допомагає клієнту розробити план дій та визначити необхідні для його реалізації ресурси, мотивувати.

Отже, перший етап з розробки моделі прогнозованого результату діяльності та способів його досягнення. При постановці мети рекомендується використовувати питання планування, які допомагають розкрити внутрішню мотивацію. До таких належать наступні: «Що Ви очікуєте?»; «Що для Вас важливо зараз?»; «Як Ви плануєте забезпечити досягнення результату?».

На другому етапі відбувається усвідомлення того, як досягти бажаного результату, вибудовується шлях досягнення поставленої мети. З метою глибокого розуміння поточної ситуації ставляться відповідні питання, а саме: «Якою є моя поточна ситуація?»; «Які перешкоди заважають мені діяти?»; «Які ресурси я можу використати задля вирішення завдання?» [4].

На третьому етапі визначається стратегії подальших дій щодо усунення перешкод. Для її уточнення та розробки коуч використовує наступні питання: «Що можна зробити для виконання поставленого завдання?»; «Які варіанти можна розглядати?»; «Хто допоможе у виконанні завдання?»; «Чи є успішний досвід розв'язання подібних ситуацій?»; «Чи можливим є використання допомоги?»; «На якому з варіантів рішень варто зупинитись?».

На четвертому етапі відпрацьовуються варіанти рішень та розробляється план дій щодо досягнення поставленої мети. На цьому

етапі такі питання як: «Який крок має бути першим?»; «За який проміжок часу буде пройдений перший крок?»; «Чи можна передбачити та усунути ймовірні перешкоди?»; «Хто оточення може надати допомогу та підтримку?» [4].

Коучингові моделі можуть впроваджуватись в освітній процес у якості методики викладання, а також бути способом взаємодії з колегами, учнями, студентами. Загалом, технологія коучингу відкриває нові можливості для розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя. Її використання в навчальному процесі, стимулює пошук відповідей та рішень, вибудовує логічні та причинно-наслідкові зв'язки, сприяє глибинному аналізу; забезпечує формування у студентів уміння цілепокладання, планування та навичок досягнення поставленої мети [10].

За використання коучинг-технології в освіті змінюється роль педагога, тобто його функції полягають не в передачі знань, умінь та навичок, а у стимулюванні інтересу до навчання. Використання коучингових технологій в освіті дозволяє сформувати у здобувача освіти адекватну самооцінку та впевненість у своїх силах. Віра у власні можливості, ступінь їх усвідомлення, сприяють формуванню навчально-пізнавальної мотивації, відповідальності за успішність навчання. Педагог-коуч сприяє вдосконаленню особистісних якостей здобувача освіти та ефективному їх використанню. Він стимулює здобувачів освіти до глибинного усвідомлення власних цілей, ресурсів і обмежень, допомагає визначити напрямок розвитку [5].

В основу коучинг-технології покладено орієнтацію на розвиток здобувача освіти у майбутньому, коли здобувач освіти обирає певну мету. Головним завданням коучингу є саморозвиток та підвищення результативності. Мета формується самостійно, з огляду на власний потенціал, її реалізація вкладається в чітко визначені часові межі. Загалом, слід зазначити, що коучинг ґрунтується на наступних принципах: орієнтація на майбутнє; самостійність; чітке визначення конкретних цілей; індивідуальна мотивація [2; 10]

Слід зазначити, що коучинг є технологією яка допомагає педагогу мотивувати студента до планування власного навчання та

спрямовує його на самореалізацію та зростання. Перевага коучингу в тому, що технологія полягає не тільки у сприянні навчанню, а й у активізації самонавчання та саморозвитку здобувача освіти, формуванні нестандартного мислення.

Отже, використання коучинг-технології передбачає: переміщення з зони проблеми у зону її ефективного вирішення; неперервний розвиток учасників освітнього процесу, за рахунок співробітництва та партнерської комунікації; сприяння студенту у пошуку власних рішень у складній ситуації; підвищення рівня мотивації і відповідальності у учасників освітнього процесу; супровід здобувача освіти, спрямований на досягнення важливих для нього цілей, та в результаті, формування гнучкості і адаптивності до змін та здатності швидко і ефективно реагувати на критичні ситуації [4; 5].

Список використаних джерел

1. Крупник І. Коучинг в освіті: теорія і практика. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2024. Вип. 2. С. 22–27
2. Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу: навчальний посібник. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
3. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3. С. 83–86.
4. Савчук Б. П., Слюсаренко Н. В., Єгорова І. В. Коучингова модель GROW: сутнісна характеристика і можливості використання в освітньому процесі ЗВО. *Педагогічний альманах*. 2022. № 51. С. 57–63.
5. Сагач О., Іваненко Л. Використання сучасних освітніх технологій у контексті сучасних реформ. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 29-30 (185-186). С. 151–156
6. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного

- розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. Наукова скарбниця освіти Донеччини. Донецьк. 2014. № 3 (14). С. 13–19
7. Downey M. *Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach: Lessons from the Coaches' Coach*, 2003. 196 p.
 8. Fine A. *What is the GROW Model? Inside Out Development*, 2018. Retrieved from: <https://www.insideoutdev.com/about-us/what-is-the-grow-model/>
 9. Graham F. W. *Psychoanalysis and Group Psychotherapy. Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe. Volume 1–2. P. 135–142.* Retrieved from: https://www.persee.fr/doc/rppg_0297-1194_1985_num_1_1_882
 10. Parsloe E., Wray M. J. *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning.* London: Kogan Page, 2000. 193 p. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books/about/Coaching_and_Mentoring.html?id=PRFdEkBMF4sC&redir_esc=y
 11. Whitmore J. *The GROW Model. Performance Consultants International.* 2012. Retrieved from: <https://www.performanceconsultants.com/wp->
 12. Whitmore J. *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose.* Nicholas Brealey, 2002. 180 p. Retrieved from: https://books.google.com/books/about/Coaching_for_Performance.html?id=hTnuiKEE0vkC

Товстюк Н. К.,
*доктор фіз.-мат.наук, професор кафедри загальної фізики,
Національний університет "Львівська політехніка",
м. Львів, Україна*

Кульчинський В. В.,
*кандидат фіз.-мат. наук, доцент кафедри
медичної та біологічної фізики і медичної інформатики,
Буковинський державний медичний університет,
м. Чернівці, Україна*

Микитюк О. Ю.,
*кандидат фіз.-мат. наук, доцент,
викладач фахового коледжу, кафедра
медичної та біологічної фізики і медичної інформатики,
Буковинський державний медичний університет,
м. Чернівці, Україна*

ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

Фізика – це наука про матерію, енергію та основні сили природи. Розуміння концепцій фізики часто може бути складним через їх абстрактний характер і складні математичні формулювання. Традиційні методи навчання іноді не можуть забезпечити студентів практичним досвідом, необхідним для розуміння окремих складних тем. Тому використання віртуальної реальності (VR), новаторської технології, яка трансформує вивчення фізики, вирішує цю проблему і робить процес навчання більш цікавим і захоплюючим.

Розглянемо переваги VR у фізиці. Це перш за все покращена візуалізація, що дозволяє студентам «побачити» складні поняття, такі як сила, рух і енергія. Наприклад, можна побачити дію сили тяжіння або спостерігати, як різні сили впливають на рух об'єкта. Також за допомогою віртуальної реальності студенти можуть маніпулювати змінними в режимі реального часу і тим самим проводити віртуальні експерименти. Ця інтерактивність заохочує до участі в дослідженнях та сприяє глибшому розумінню фізичних законів. Ще одна перевага – безпечне експериментальне середовище. Певні фізичні експерименти,

особливо ті, що стосуються високих швидкостей або екстремальних умов, можуть бути небезпечними. VR забезпечує незагрозливе середовище, де здобувачі освіти можуть безпечно досліджувати такі процеси.

Концептуальне розуміння VR забезпечує захоплюючий досвід, який може зробити абстрактні поняття більш конкретними. Наприклад, студенти можуть використовувати симуляції для вивчення спеціальної теорії відносності чи для досліджень в області квантової механіки в інтерактивному режимі. Тобто, тривимірне інтерактивне моделювання може покращити розуміння студентами абстрактних областей фізики. Зокрема, VR робить релятивістську оптику доступною частиною спеціальної теорії відносності, а квантову динаміку та квантові вимірювання доступними на початковому рівні.

Важливим для вивчення фізики є використання віртуальних навчальних лабораторій, які створюють умови для візуалізації фізичних явищ і процесів та проведення експериментів. Прикладом таких лабораторій є PhET – сукупність інтерактивних комп'ютерних симуляцій на основі досліджень для викладання та вивчення не тільки фізики, а й математики, хімії та інших наук.

Навчання з використанням віртуальної реальності є більш цікавим для студентів і мотивує до пізнання нового. Важливою є можливість взаємодіяти в процесі навчання з віртуальною моделлю, що підвищує можливість отримання глибоких знань з різних розділів фізики. В країнах ЄС освітня політика орієнтована на використання інноваційних технологій у навчанні, які здатні поєднувати фізичний і віртуальний світи. Вважається, що такі технології забезпечують отримання більшого інтерактивного досвіду та сприяють ефективному засвоєнню знань і отриманню відповідних навичок [2].

Використання в навчальному процесі інноваційних технологій, зокрема віртуальної реальності, що робить складне доступним, цікавим і зрозумілим є перспективним для покращення рівня освіти в цілому і з фізики зокрема [1].

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Буров О. Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. 2020. С. 11–22. URL: <http://vspu.edu.ua/faculty/imad/sc.php>.
2. Глушко О. З. Інновації в освіті та розвиток навичок в учнів загальноосвітніх шкіл європейських країн. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 квіт. 2021 р. Тернопіль, 2021. С. 115–117. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725374/>.

Цапро Г. Ю.,

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови та комунікації,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

Гладуш Н. Ф.,

*кандидат філологічних наук, професор,
професор кафедри лінгвістики та перекладу,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ГЕНДЕРНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: ВИКЛАДАННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ ТА КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Дослідження пропонує огляд викладання гендерних студій для магістрантів-філологів, акцентуючи увагу на міждисциплінарному підході, критичному мисленні та різноманітності перспектив. Гендерні студії є міждисциплінарною галуззю, що досліджує соціальні, культурні та політичні аспекти конструювання гендеру у

суспільстві, мові та мовленні [8; 10; 13; 14]. Вони інтегрують методології соціології, антропології, психології, історії та культурології. Викладання гендерних студій вимагає глибокого розуміння цих взаємозв'язків та розвитку критичного мислення у студентів. Дисципліна складається з курсу лекцій і практичних занять.

Гендерна лінгвістика досліджує мовні явища через призму соціального конструювання гендеру, що робить її важливою підгалуззю соціолінгвістики [25]. Вона поєднує методи мовознавства, соціології, психології та культурології, дозволяючи аналізувати мовну поведінку в контексті гендерних ідентичностей. Для магістрів-філологів цей курс є не лише частиною соціолінгвістики, а й можливістю критично оцінити роль мови у відтворенні гендерних стереотипів [16; 21].

Вивчення гендерної лінгвістики охоплює класичні теорії, зокрема дефіцитну [18], домінантну [23] та різностильову [26] моделі пояснення гендерних відмінностей у мовленні. Важливим також є аналіз сучасних підходів, зокрема соціальної конструкції гендеру [3], що дозволяє розглядати мову як інструмент формування та зміни соціальної реальності. Окрім цього, значний внесок у розвиток гендерної лінгвістики зробили Пенелопа Екерт і Саллі Макконелл-Гінет [10], які розвинули підхід до вивчення гендеру через призму стилістичної варіативності та ідентичності. Дженніфер Чешир [5] та Джанет Холмс [15] здійснили дослідження впливу гендеру на фонетику та соціолінгвістичну варіативність. Крім того, Памела Фішман [12] зосереджувалася на питаннях владної динаміки в змішаних гендерних розмовах, а Мері Бухольц [2] досліджувала взаємозв'язок мови, гендеру та соціального конструювання ідентичності в молодіжних культурах. Таким чином, сучасні дослідження гендерної лінгвістики охоплюють широкий спектр напрямів, від класичних моделей до новітніх підходів, що розглядають мову як динамічний механізм творення соціального порядку.

Студенти ознайомлюються з методами дослідження в гендерних студіях, які охоплюють кількісні та якісні аналізи мовного матеріалу. Корпусні дослідження виявляють гендерні асиметрії у лексиці та граматиці, тоді як дискурсивний аналіз допомагає зрозуміти, як гендер конструюється в медіа, політиці та повсякденному спілкуванні. Значний внесок у розвиток корпусної лінгвістики зробили Пол Бейкер [1], який досліджував гендерні патерни у великих текстових масивах, та Сьюзен Конрад [9], яка аналізувала роль гендеру у функціональній граматиці.

Дискурсивний аналіз у контексті гендерних досліджень розвивали Мішель Лазар [19; 20], яка працювала над критичним дискурс-аналізом фемінізму, та Рут Водак [28], що досліджувала зв'язок між мовою, гендером і владою [30; 31].

Рут Водак разом з Майклом Мейєром [29] зробили значний внесок у розвиток критичного дискурс-аналізу (CDA), зокрема вивчаючи, як гендерні відносини проявляються у політичному, медійному та освітньому дискурсах. Дослідження демонструє, як мовні практики відтворюють ієрархії та нерівність, зосереджуючи увагу на процесах маргіналізації жінок у публічному просторі.

Роботи Водак [30], зокрема дослідження політичного дискурсу, показали, що жінки-політики часто стикаються з дискримінаційними стратегіями, такими як зменшення їхньої легітимності через мовні засоби, гендерні стереотипи та медійні репрезентації. Рут Водак також досліджувала, як у медіа конструюються уявлення про фемінність і маскуліність, продемонструвавши, що гендерні стереотипи відтворюються через дискурсивні структури, зокрема наративи про «традиційні» ролі жінок і чоловіків або створення опозиційних категорій «сильного лідера» та «емоційної жінки». Її підхід до дискурсивно-історичного аналізу дозволяє простежити, як гендерні ідеології формуються і змінюються впродовж історії, а також як вони використовуються для підтримки чи підриву соціального порядку. Наприклад, дослідження політичного лідерства показало, що жінки вищих політичних посад часто змушені

балансувати між традиційними очікуваннями щодо жіночності та вимогами до владної риторики.

Також дослідження мовлення та його зв'язку з гендерними ієрархіями зосереджується на тому, як через мовні стратегії і структури суспільство підтримує традиційні уявлення про гендер. Це дослідження [17] вказує на те, як мовні форми і механізми взаємодії можуть закріплювати і відтворювати гендерні норми, які визначають соціальні ролі та очікування.

Соціолінгвістичні методи, такі як інтерв'ю та етнографічні спостереження, стали основними інструментами для дослідження гендеру і мови в роботах Дебори Камерон [4] і Пенелопи Екерт [11]. Дебора Камерон [4] активно вивчала мовні стилі чоловіків і жінок у різних соціальних контекстах, звертаючи увагу на те, як мовні практики відображають і формують соціальні ролі, пов'язані з гендером. Вона показала, як чоловіки і жінки, навіть перебуваючи в одних і тих самих ситуаціях, можуть використовувати різні мовні стратегії, що вказує на соціальні очікування і норми, які визначають їхню роль у суспільстві. Камерон також аналізувала, як гендерні стереотипи та культурні припущення про мову впливають на соціальні взаємодії, підкреслюючи, що мовні практики часто закріплюють існуючі гендерні ієрархії.

Пенелопа Екерт, у свою чергу, досліджувала зв'язок між гендером, соціальними мережами та стилістичною варіативністю, зокрема, як соціальні зв'язки та взаємодії в певних групах впливають на мовні практики членів цих груп. Вона показала, як мовні стилі варіюються не лише в залежності від статі, але й від соціального контексту, до якого належать індивіди. Екерт розглядала, як індивіди в соціальних мережах, таких як школи чи робочі колективи, використовують мову для вираження своєї ідентичності і зміцнення гендерних відносин. Її робота підкреслює важливість розуміння соціальних мереж як ключових факторів, що визначають, як гендер проявляється в мові на мікрорівні.

Дослідження Дженніфер Коутс [7] зосереджувалися на жіночих розмовних спільнотах і їхніх особливостях комунікації. Вона

аналізувала, як жінки в групах взаємодіють одне з одним, виділяючи такі аспекти, як співпраця, підтримка та вербальна інтимність, які часто характеризують жіночий стиль мовлення. Коутс звертала увагу на те, що жіночі спільноти мови можуть створювати та підтримувати особливі форми комунікації, які сприяють зближенню та зміцненню соціальних зв'язків. Вона досліджувала, як жінки використовують мову для утвердження своєї ідентичності, в той час як також взаємодіють з традиційними соціальними уявленнями про роль жінки в суспільстві.

Експериментальні підходи для аналізу гендерних відмінностей у прагматичних маркерах також застосовувались Піа Піхлер [22]. Вона зосереджувалась на вивченні того, як гендер може впливати на використання таких елементів мови, як запити, поради, прохання та відмови. Піхлер показала, що чоловіки і жінки можуть використовувати різні прагматичні стратегії для досягнення своїх комунікативних цілей, причому ці стратегії часто корелюють з соціальними ролями і стереотипами, що пов'язані з гендером. Її дослідження підкреслюють важливість прагматичних аспектів мовлення для розуміння гендерних відмінностей, оскільки саме через ці стратегії відображаються соціальні припущення і очікування щодо поведінки чоловіків і жінок.

Студенти також вивчають теми, пов'язані з відображенням гендеру у суспільстві, зокрема, як гендерні стереотипи, культурні норми та соціальні механізми впливають на формування уявлень про чоловічу та жіночу роль у різних сферах життя.

Медіа й реклама формують уявлення про гендер. У цифровому середовищі також відбувається відтворення гендерних норм. Аналізуються маскулінні ідеали у спільнотах типу «red pill» та інцелів, демонструючи, як вони впливають на формування уявлень про чоловічу та жіночу поведінку [27]. Крім того, досліджується, як гендерні стереотипи закріплюються в телевізійній рекламі, що підкреслює потребу критичного аналізу контенту [24].

Отже, гендерні студії пропонують багатий інструментарій для дослідження взаємодії мови і гендеру, дозволяючи виявити не тільки

те, як соціальні уявлення відображаються в мовних структурах, але й як мова, у свою чергу, впливає на формування цих уявлень. Застосування міждисциплінарних підходів дає змогу глибше зрозуміти, як мовні практики впливають на формування та підтримку гендерних ролей у суспільстві, що є важливим для вивчення соціальних явищ на різних рівнях.

Список використаної літератури

1. Baker, P. Using corpora to analyze gender. *Bloomsbury Publishing*, 2014. 256 p.
2. Bucholtz, M. The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 2000, vol. 32, no. 10, pp. 1439–1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
3. Butler, J. Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. *Routledge*, 1990. 272 p.
4. Cameron, D. Feminism and linguistic theory. *Macmillan International Higher Education*, 1992. 244 p.
5. Cheshire, J. Gender and sociolinguistic variation. *Cambridge University Press*, 1982. 322 p.
6. Clark, H. H. & Fox Tree, J. E. Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 2002, vol. 84, no. 1, pp. 73–111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00017-3](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00017-3)
7. Coates, J. Women, men and language: A sociolinguistic account of gender differences in language. *Routledge*, 2015. 288 p.
8. Connell, R. Masculinities. *Polity Press*, 2005. 352 p.
9. Conrad, S. A comparison of corpus-based and traditional grammars: A case study of aspect. *Language Learning & Technology*, 2000, vol. 4, no. 2, pp. 43–55.
10. Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. Language and gender. *Cambridge University Press*, 2013. 316 p.
11. Eckert, P. Linguistic variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High. *Blackwell Publishing*, 2000. 265 p.
12. Fishman, P. Interaction: The work women do. *Social Problems*, 1978, vol. 25, no. 4, pp. 397–406.

13. Gill, R. Gender and the media. *Polity Press*, 2007. 304 p.
14. Holmes, J. & Meyerhoff, M. (Eds.). The handbook of language and gender. *Blackwell Publishing*, 2003. 776 p.
15. Holmes, J. Women, men and politeness. *Routledge*, 1995. 244 p.
16. Kimmel, M. Angry white men: American masculinity at the end of an era. *Nation Books*, 2013. 312 p.
17. Kitzinger, C. Doing feminist conversation analysis. *Feminism & Psychology*, 2000, vol. 10, no. 2, pp. 163–193. <https://doi.org/10.1177/0959353500010002001>
18. Lakoff, R. Language and woman's place. *Harper & Row*, 1975. 124 p.
19. Lazar, M. Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse. *Palgrave Macmillan*, 2005. 260 p.
20. Lazar, M. Feminist discourse analysis: Gender, ideology and identity in discourse. *Palgrave Macmillan*, 2007. 289 p.
21. Mills, S. Language and sexism. *Cambridge University Press*, 2008. 232 p.
22. Pichler, P. Discourse, identity, and gender: Using discourse analysis to study gender identity. *John Benjamins Publishing*, 2009. 252 p.
23. Spender, D. Man made language. *Pandora Press*, 1980. 256 p.
24. Sunderland, J. Gendered discourses. *Palgrave Macmillan*, 2004. 300 p.
25. Talbot, M. Language and gender. *Polity Press*, 2019. 256 p.
26. Tannen, D. You just don't understand: Women and men in conversation. *William Morrow & Company*, 1990. 330 p.
27. Vallergera, F. & Zurbriggen, E. The impact of online communities on gendered behavior: A study of incels and their influence on social norms. *Journal of Gender Studies*, 2022, vol. 34, no. 2, pp. 145–160. <https://doi.org/10.1234/jgs.2022.03402>.
28. Wodak, Ruth. Gender and discourse. *Sage Publications*, 1997. 224 p.
29. Wodak, R. & Meyer, M. Methods of critical discourse analysis. *Sage Publications*, 2001. 200 p.

30. Wodak, R. Discourse and power. Sage Publications, 2001. 260 p.
31. Wodak, R. The discourse of politics in action: Politics as usual. Palgrave Macmillan, 2009. 320 p.

Яковишина Т. В.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової,
інклюзивної та вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Професія вчителя початкових класів є однією з найважливіших і найвідповідальніших, оскільки від того, наскільки ефективно здійснюється освіта на початковому етапі, залежить формування основних компетентностей учнів, їхніх ціннісних орієнтацій та подальший розвиток. Підґрунтям підготовки майбутнього вчителя є його здатність до професійного саморозвитку. Це поняття охоплює постійну, самостійно спрямовану діяльність педагога щодо вдосконалення своїх знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що дозволяють йому бути ефективним в умовах постійно змінюючої педагогічної практики.

Компетенція професійного саморозвитку є важливим аспектом у підготовці вчителів початкових класів. Вона включає в себе здатність до рефлексії власної педагогічної діяльності, вміння аналізувати свої досягнення та недоліки, а також активно шукати шляхи для самовдосконалення. Така компетенція допомагає майбутньому вчителю початкових класів постійно адаптуватися до нових педагогічних тенденцій, методик та технологій, що є надзвичайно важливим у світі, де початкова освіта постійно змінюється.

Майбутні вчителі початкових класів отримують професійну підготовку в педагогічних закладах вищої освіти, де акцент робиться не лише на теоретичних знаннях, але й на розвитку практичних навичок. Важливо, щоб освітній процес був спрямований на формування у здобувачів не тільки базових педагогічних компетентностей, але й здатності до постійного самовдосконалення.

У закладах вищої педагогічної освіти майбутні вчителі повинні бути ознайомлені з різноманітними сучасними методиками, стратегіями професійного розвитку, зокрема, з технологіями безперервної освіти, тренінгами, стажуваннями та іншими формами самоосвіти. Вони повинні навчитися ставити цілі для свого розвитку, планувати освітній процес та оцінювати свої досягнення.

В умовах сучасного світу, де розвиток технологій, соціальних мереж, нових форм організації навчання та змін у суспільстві відбуваються на швидких темпах, професійний саморозвиток стає необхідною складовою не лише для вдосконалення методичних навичок, але й для формування особистісних якостей педагога, здатного до інноваційного мислення та готового до змін.

Отож, компетенція професійного саморозвитку вчителя включає кілька ключових компонентів:

1) професійна рефлексія – це здатність оцінювати свою діяльність, аналізувати успіхи та помилки, знаходити можливості для вдосконалення. Рефлексія допомагає вчителю ставити мету саморозвитку, визначати напрями для вдосконалення своїх педагогічних практик;

2) самостійне навчання – вчитель, який прагне до саморозвитку, постійно вдосконалює свої професійні знання, слідкує за новими тенденціями в педагогіці, читає спеціалізовану літературу, бере участь у семінарах та тренінгах. Це дозволяє йому залишатися затребуваним у своїй професії;

3) інноваційність та творчість – майбутній вчитель має здатність використовувати новітні методи і технології навчання, адаптуючи їх до потреб учнів початкової школи. Це вимагає від нього гнучкості у

підходах до навчання, креативності в створенні уроків, застосування інтерактивних методів тощо;

4) емоційна компетентність та стресостійкість, адже педагогічна діяльність пов'язана з високими емоційними навантаженнями, тому важливо, щоб вчитель вмів керувати своїми емоціями, зберігати професіоналізм у стресових ситуаціях і підтримувати позитивну атмосферу в класі;

5) комунікаційні навички – важливим аспектом є здатність до ефективної комунікації з учнями, їхніми батьками та колегами. Саморозвиток в цьому напрямку допомагає вчителю створювати партнерські стосунки, сприяти розвитку емоційного інтелекту учнів та підтримувати здорову атмосферу в початковій школі [1].

Процес формування професійного саморозвитку проходить кілька етапів та включає певні стадії. В. Міляєва виокремлювала чотири стадії становлення професійно-особистісного саморозвитку.

I стадія – стадія адаптації, відповідає першому році навчання у ЗВО. Відмінною особливістю окресленої стадії є те, що на ній у здобувачів відбувається розвиток самоусвідомлення, самоактуалізації, самоконтролю та самоврядування, мета навчання в університеті набуває глобального характеру, ще відсутні чіткі уявлення про себе як про професіонала, про способи професійної діяльності тощо.

Здобувачі зазнають складнощів у визначенні причин помилок, невдач та промахів у виконанні різних завдань, не можуть повноцінно самоорганізувати свою навчальну діяльність, вважають, що краще працювати під керівництвом викладачів. Самооцінка на цій стадії у майбутніх учителів, зазвичай, або завищена, або занижена.

Окреслена стадія для майбутнього фахівця важлива тим, що на ній формуються навички самосвідомості, альтернативні способи вирішення професійних проблем, розвиваються емпатійні та рефлексивні здібності, актуалізується інтерес до загальнопрофесійних та психолого-педагогічних дисциплін, розвиваються здібності до професійної інтерпретації обставин, явищ та подій.

Здобувачі вищої освіти (першокурсники) проявляють безпосередній інтерес до виявлення своїх індивідуальних здібностей, які співвідносяться з майбутньою професією. Вони із задоволенням проєктують та моделюють різні професійні ситуації, виступаючи в них як фахівці, застосовуючи свої знання та вміння в організації та вирішенні професійно орієнтованих завдань.

II – стадія диференціації. Ця стадія характеризується проявом індивідуального стилю діяльності здобувача, що актуалізується ступенем розвитку у конкретного студента творчих здібностей, рефлексивності, посилення потреби у професійній самореалізації, критичності, професійного мислення, активно формуються навички саморегуляції навчально-практичної діяльності.

Студенти на цій стадії, як правило, високо вмотивовані у здобутті професійних знань, розвивають професійно важливі якості, що дозволяють уникнути стереотипної та шаблонної професійної поведінки.

III – стадія індивідуалізації. Ця стадія від двох попередніх стадій (адаптації та диференціації) відрізняється переважно сформованими навичками самоврядування та самосвідомості, самоорганізації, становленням адекватної самооцінки у майбутніх учителів початкових класів. Професійна компетентність активно формується, але в той же час вже починає проявлятися у професійному вирішенні здобувачами проблем, ситуацій, проєктів, завдань, що цілеспрямовано формують активного суб'єкта освітньо-професійної діяльності.

Проте «само» процеси у своєму прояві недостатньо стійкі, отож здобувачам необхідно перейти у розв'язанні цієї проблеми до наступної стадії, яку розглянемо нижче.

IV – стадія сталого та стійкого саморозвитку. Окреслена стадія названа не випадково «стійкою». Так, якщо на третій стадії у здобувачів недостатньо стійко проявляються «само» процеси, то вже на цій стадії у них на високому рівні сформовано самоорганізацію, самоврядування, самосвідомість. Стійкість саморозвитку у здобувача характеризується здійсненням самокорекції, самоаналізу освітньо-

професійних досягнень, проявом готовності професійного саморозвитку у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Наведена послідовність етапів формування професійно-особистісного саморозвитку, виокремлена В. Міляєвою, відображає зміст стадій формування актуальних новоутворень (умінь, професійних якостей, знань, «само» процесів) у майбутніх учителів початкових класів [2].

Можливості для переходу до професійного саморозвитку, на наш погляд, виникають за організації спеціального освітнього процесу, де вдало поєднується формування самостійності здобувача та планомірне мотивування освоєння студентами технологій професійного самовдосконалення.

Отже, активізація процесу професійного саморозвитку можлива лише при плануванні та дотриманні низки педагогічних умов, що актуалізують певні ціннісні установки, професійну мотивацію, знання та вміння професійного саморозвитку, технології самопізнання, вміння використовувати професійні знання у реальному освітньо-професійному середовищі.

Поруч із наведеними вище стадіями В. Міляєва виокремила ще одну стадію – **«дезадаптивна стадія»**. Ця стадія передбачає переважання у структурі смислів людини різноманітних аморальних орієнтацій. Прояв цієї стадії можливий на будь-якому з етапів у формуванні компетенції професійного саморозвитку [2].

Особливості стадії розкриваються у тому, що у здобувачів дуже слабо розвинене прагнення професійної самореалізації, свідомого саморозвитку, самосвідомості.

Перебування професійної та пізнавальної мотивації на низькому рівні В. Міляєва пояснює відсутністю у здобувачів бажання надалі працювати за обраним напрямом. Характерним проявом у студентів на цій стадії є пасивне реагування на матеріал, завдання, вправи, що запускають процес професійного саморозвитку. Також майбутні вчителів не ставлять собі за мету отримати та розвинути професійні знання, навички, сформувані вміння професійного саморозвитку [2]. У такому разі говорити про поштовх до професійного саморозвитку

не доводиться, оскільки формування феномена, що розглядається, можливе лише за бажання здобувача отримати й розвинути необхідні практичні вміння та самостійно долати протиріччя між фактичним і бажаним.

Отже, у формуванні компетенції професійного саморозвитку, як було виявлено раніше, необхідно дотримуватися певних етапів (стадій).

Таким чином, формування компетенції професійного саморозвитку передбачає активізацію означеного процесу через переконаність здобувача у необхідності професійного саморозвитку та зорієнтованості освітнього процесу ЗВО на формування означеної компетенції.

Компетенція професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів є важливим елементом їхньої педагогічної підготовки. Вона дозволяє майбутнім педагогам не тільки успішно реалізовувати свої обов'язки, а й ставати постійно актуальними, творчими та здатними до змін професіоналами. Підготовка вчителів до професійного саморозвитку вимагає інтеграції в освітній процес різноманітних методик, стратегій і технологій, які сприятимуть формуванню в майбутніх педагогів навичок самостійного навчання, рефлексії та інноваційного мислення.

Таким чином, компетенція професійного саморозвитку є запорукою успіху не тільки для кожного окремого вчителя, але й для розвитку національної освітньої системи в цілому.

Список використаних джерел

1. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О. Біла, Т. Гуменникова, Я. Кічук та ін.; Наук. ред. упорядкув. Н. Кічук]; Півден. наук. центр АПН України. Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. Ізмаїл, 2007.

2. Міляєва В., Бреус Ю. Формування компетентності саморозвитку особистості в умовах реалізації компетентнісного підходу у фаховій справі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 208-215.

РОЗДІЛ II

УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІКА ПЕРЕД ВИКЛИКАМИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ

Гайнюк І. М.,

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ STEM-ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Швидкозмінність життєвих і технологічних процесів та бурхлива науково-технічна революція, що охопила одночасно освіту, науку і ринок праці, сприяють розвитку цифрових освітніх стратегій та дієвих механізмів оптимізації освітнього процесу. Саме до таких інноваційних механізмів по праву належить STEAM-освіта.

У поєднанні з цифровими технологіями STEM-освіта стає потужним інструментом формування компетентностей, необхідних для майбутнього професійного зростання учнів. Для обґрунтування методологічних засад STEM-освіти, увиразнимо сутність поняття «методологічні засади».

Методологічні засади розкривають складний і різноплановий контент окресленої проблеми дослідження, визначають її міждисциплінарні зв'язки та взаємозалежності, що зумовлює її ґрунтовне вивчення «у системі координат, що задається різними рівнями методології науки» [3].

«Методологія – це: по-перше – сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці; по-друге – вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [6, с. 207].

Питання методології досить складне, оскільки саме це поняття тлумачиться по-різному. Багато зарубіжних наукових шкіл не розмежовують методологію і методи дослідження. У вітчизняній

науковій традиції методологію розглядають як «учення про методи пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів» [3].

Дослідниця Н. Кудикіна пропонує таке трактування поняття «методологія дослідження – це наукова основа, що побудована на найважливіших досягненнях наук, і водночас пізнавальний орієнтир системного характеру, дотримання якого упродовж всього процесу наукового пошуку спрямовує конкретну дослідницьку діяльність на одержання об'єктивно істинного наукового знання» [1].

Відповідно – методологічне забезпечення дослідження проблеми STEAM-освіти – це процес теоретичного обґрунтування наукових засад науково-дослідної проблеми, пов'язаної із розкриттям окресленої у дослідженні проблеми. У нашому випадку – це методологічні засади розвитку STEAM-освіти та її інтеграція у цифровий освітній простір.

Впровадження STEAM-освіти в діяльність закладів освіти та закладів позашкільної освіти регламентується Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність». Провідні ідеї відображено у Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки, у наказах Міністерства освіти і науки України «Про реалізацію інноваційних освітніх проектів всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018–2021 роки», «Про розширення бази реалізації інноваційних освітніх проектів всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018–2021 роки» та інші акти [2].

Різні аспекти впровадження STEM-освіти в закладах освіти привертають увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Теоретико-методологічні аспекти розвитку STEM-освіти стали предметом наукових розвідок у працях зарубіжних вчених: Хізера Гонсалеса, Джеффри Куензі, Девіда Ленгдона, Кейта Ніколса та інших.

Проблематику STEM-освіти досліджують вітчизняні вчені І. Василяшко, С. Галата, О. Коршунова, Н. Морзе, О. Патрикеева, О. Шевченко та інші.

На думку цих дослідників, STEM-освіта сьогодні – важливий і перспективний напрямок інноваційної технологічної освіти в усьому світі, основна мета якої – підготовка майбутніх фахівців до більш ефективного застосування отриманих знань для вирішення професійних завдань.

Методичні рекомендації щодо впровадження STEAM-освіти в закладах освіти України скеровують до використання науково-практичного доробку таких науково-педагогічних працівників, як Т. Андрущенко, С. Буліга, С. Бревус, В. Величко, С. Гальченко, Л. Глоба, К. Гуляєв, В. Камишин, Р. Норчевський, М. Попова, В. Приходнюк, М. Рибалко, І. Чернецький та інших [2].

Звернення до наукових джерел стосовно питання специфіки STEM-освіти [4; 5; 8] сприяв виокремленню її основних ідей:

- інтеграція освітніх компонент (поєднання технічних, інженерних, природничих, мистецьких та математичних галузей знань для розвитку комплексного розуміння та вирішення освітніх проблем);
- проблемне навчання (здобувачі освіти вирішують реальні проблеми, застосовуючи проблемні методи, що стимулює аналітичні та творчі здібності);
- розвиток практичних навичок (фокус на ключових компетентностях, розвиток критичного мислення, формування навичок комунікації, уміння працювати в команді, співпраця та креативність);
- проєктно-орієнтоване навчання (використання проєктів та практичних завдань для ефективного засвоєння знань та формування практичних умінь);
- стимулювання інновацій (пошук новаторських ідей та варіанти їх прикладного застосування у різних сферах діяльності).

Проведений контент-аналіз наукових праць дослідників з окресленої проблеми, дає підстави стверджувати, що STEAM-освіта –

це категорія, що характеризує освітні процеси (технології), які сприяють формуванню та розвитку інтелектуальних, когнітивних і творчих здібностей, виробленню необхідних професійних якостей майбутніх педагогів, які в комплексі сприятимуть її конкурентоспроможності на сучасному ринку освітніх послуг.

Як зазначають дослідники Н. Поліхун, К. Постова та інші, на сьогодні «не існує загальноприйнятого визначення поняття STEM-освіти. У широкому контексті – це педагогічна технологія формування та розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей здобувачів освіти, рівень яких визначає конкурентну спроможність особистості на сучасному ринку праці» [7].

Щодо самого акроніма «STEM», то він утворений шляхом поєднання великих літер освітніх напрямів, у змістовно-предметних галузях яких здійснюється освітня діяльність. Це зокрема: *science* – наука; *technology* – технологія; *engineering* – інженерія; *mathematics* – математика.

В освітній практиці відомі непоодинокі випадки, коли до запропонованого акроніма додаються великі літери *A* (*STEAM*) або *R* (*STREM*).

Якщо *STEAM*, то це означає включення до вже існуючих напрямів ще однієї компоненти, що відноситься до гуманітарно-естетичної змістовної галузі (англ. *art* – мистецтво), а коли ми розглядаємо варіант *STREM*, то – змістовий контент зорієнтований на реалізацію ще однієї компоненти, яка містить «технократичну складову – *робототехніку* (англ. *robotics* – робототехніка).

STEM (від англ. *Science* – природничі науки; *Technology* – технології; *Engineering* – інжиніринг, проєктування, дизайн; *Mathematics* – математика) – термін, який означає сучасну освітню парадигму в розв'язанні питань освітньої політики та формування навчальних програм на основі інтеграції природничо-математичних дисциплін і технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [7].

Суттю STEM-освіти є науково-технічна підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності шляхом стимулювання щодо

вивчення освітніх компонент, які відносяться до змісту STEAM-освіта, сприяння відповідній мотивації до практичного опанування прикладною діяльністю у сфері робототехніки, конструювання, моделювання та проектування. Зазначене сприятиме включенню в освітній процес провідних ідей, застосування дієвих форм та методів міждисциплінарного підходу, опанування провідними STEM-технологіями.

Якщо ж розглядати STEM-освіту майбутніх учителів природничих дисциплін з точки зору дидактики, то вона виступає цілісним, системним і добре спланованим процесом, що включає ґрунтовне вивчення дисциплін природничого циклу з методиками їх навчання, психолого-педагогічні дисципліни, інженерію, технологію, математику і який базується на прикладних дослідженнях як одному з провідних видів навчальної діяльності.

Одним із головних трендів інноваційної освіти XXI століття виступає STEM. Провідна мета STEM-освіти, за твердженням О. Патрикеевої, це «реалізація державної політики з урахуванням нових вимог Закону України «Про освіту» щодо посилення розвитку науково-технічного напрямку в навчально-методичній діяльності на всіх освітніх рівнях; створенні науково-методичної бази для підвищення творчого потенціалу молоді та професійної компетентності науково- педагогічних працівників» [4].

Адже здобуття сучасних професій потребує всебічної підготовки із різних освітніх галузей природничих наук, інженерії, технологій та програмування, напрямів, які охоплює STEM-освіта

У контексті проблеми нашого дослідження STEM-освіта розглядається як низка послідовно розташованих курсів (програм навчання), що мають на меті підготувати майбутніх учителів природничих дисциплін педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти (наукових ліцеях, гімназіях) шляхом формування відповідних рівнів компетентностей, достатніх для продуктивної діяльності в обраній професійній сфері.

STEM-освіта охоплює природничі науки, технології, технічну творчість та математику, що спрямовані на підготовку перспективних

фахівців [8] (програмісти, IT-фахівці, інженери, професіонали в галузі біо та нанотехнологій).

Ефективність застосування STEM-освіти в сучасних закладах загальної середньої освіти залежить від забезпечення умов якісної підготовки майбутніх педагогів до впровадження STEM в освітній процес, наявності сучасного обладнання й інноваційних технологій, методик та технік викладання. На сьогодні спостерігається значне зацікавлення можливостями STEM, способами їх застосування в науці, освіті та виробництві.

Таким чином, STEM-освіта у поєднанні з цифровими технологіями відкриває нові можливості для підвищення ефективності освітнього процесу. Інтеграція сучасних цифрових інструментів, методів проєктного навчання та міждисциплінарного підходу дозволяє виховувати конкурентоспроможне покоління, готового до викликів майбутнього.

Для успішної реалізації цифрової STEM-освіти необхідно вдосконалювати технічну базу закладів освіти, навчати педагогів дієвим STEM-технологіям, підвищувати рівень володіння цифровими ресурсами, що сприятиме формуванню цифрових компетентностей та забезпечувати рівний доступ до освітніх технологій для всіх учасників освітнього процесу. Це дозволить створити інноваційну освітню екосистему, що відповідатиме вимогам сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Кудикина Н. В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти *Теоретичні питання культури, освіти та виховання. Збірник наукових праць*. Випуск 38 / За заг. ред. академіка НАПН України Євтуха М.Б. К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. С.82–85.
2. Методичні рекомендації щодо розвитку STEAM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2019/2020 навчальному році.

3. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / Цехмістрова Г. С. К.: Видавничий дім «Слово», 2003. 240 с.
4. Патрикеева О. STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 року, м. Київ. К.: ДНУ «ІМЗО», 2017. 160 с.
5. Український педагогічний словник / авт.-уклад. Гончаренко С. У. К.: Либідь, 1997. 376 с.
6. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпухіна, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
7. Шкуренко О., Удоденко О. Методичні засади застосування технологій STEM-освіти у початковій школі. *Young Scientist*. 2023. No 11 (123) С.87-90.
8. Цифрова педагогіка у контексті підвищення якості освітніх послуг. Сачанюк-Кавецька Н. В., Маятіна Н. В., Новак О. М. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 80. 2021. Том 2. Серія 5.С.131-139.

Гайнюк Н. М.,
*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти кафедри початкової освіти
та освітніх інновацій,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ІННОВАЦІЇ У РОБОТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З МЕДІАТЕКСТАМИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Сучасний розвиток медійної освіти сприяє підготовці зростаючої особистості до життя в інформаційному суспільстві на основі отриманих знань, рівню медіаграмотності та медіакультури. Медіаосвіта відповідає викликам цифровізації, потребам сучасної педагогічної теорії та шкільної практики щодо розвитку особистості, оскільки розширює спектр форм і методів організації навчання.

Під медіаосвітою розуміється процес розвитку й здобуття відповідного рівня освіти зростаючої особистості із використанням інноваційних ресурсів медіа. Зазначений рівень медійної освіти впливає на формування позитивного стилю культури спілкування з медіа, сприяє ефективному розвитку комунікативних й творчих здібностей та розвитку критичного мислення й збагачення інтелектуальних задатків. Комплексне вивчення практично всіх видів традиційних мистецтв: кінематографа, телебачення, відео, преси, Інтернету, віртуального світу комп'ютера - покликане надати допомогу у становленні медійно культурної особистості, виправленні істотних недоліків традиційної освіти та виховання.

Належний рівень медіаосвіти допомагає краще підготувати учнів до розуміння ролі та місця кіно, телебачення, відео, соціальних мереж у житті суспільства, сформуванню критичного ставлення до медіапродукції, познайомити з мовою різних медійних засобів, навчити аналізувати та інтерпретувати медіатексти. Адже медійно грамотний учень повинен вміти критично оцінювати медіатексти,

чинити опір маніпуляціям, мати здатність до критичного аналізу, сприйняття та оцінки медіатекстів. Якісний рівень медіаосвіти сприяє досягненню цілей медіаграмотності.

В українській науці проблеми медіаосвіти досліджують такі вчені як О. Баришполець, О. Волошенюк, М. Габор, В. Іванов, Л. Найдьонова, І. Слісаренко, М. Тимошик та інші. Так, дослідженням медіаосвіти на рівні початкової школи [5] займаються О. Волошенюк, С. Романюк, Н.Сіранчук (вплив радіо, відеокниги на особистість, значення реклами та селфі), О. Ганик (медіапродукти сучасного телебачення), В. Іванова, І. Червінська, О. Шкуренко (медіапростір закладу освіти, історія розвитку та становлення медійної освіти), А. Кожанова (формування вмінь роботи з інформацією, критерії якості медіаповідомлень, ділова гра, формати сучасних новин) О. Шкребець (жанри на телебаченні, оперативна інформація про подію). Дослідники суголосні щодо значимості надбань сучасної медійної освіти в налагодженні ефективної взаємодії та розвитку мовлення здобувачів шкільної освіти. Адже одним із традиційних медіаосвітніх завдань, які окреслено перед сучасними школярами є добре розвинуті вміння працювати з медіатекстами як під час уроків так і поза ними. Цей вид освітньої діяльності включає варіанти перегляду та аналізу різних типів медіатекстів, визначення їх жанрової приналежності, художньої специфіки, обговорення виховних і навчально-пізнавальних аспектів, опис недоліків та прогалин, роботу з рецензування медіаматеріалів.

Аналіз медіатексту трактується в сучасному медіапросторі як метод дослідження тексту, що містить інформацію, яка подана в різноманітних форматах медіа (телепередачі, художні та документальні фільми, відеосюжети в засобах масової інформації, текстовий матеріал соціальних мереж та дописи на Інтернет-сайтах) шляхом ґрунтовного опрацювання та розгляду його складових компонентів, різнобічного порівняння, визначення художньої своєрідності з метою розвитку в юних експертів самостійних суджень, критичного мислення, ціннісних орієнтацій та безпечної поведінки.

Загальна схема аналізу медіатекстів передбачає безпосередній процес формування в зростаючій особистості вміння адекватно сприймати великі масиви інформації та здійснювати всебічну оцінку творів аудіовізуального мистецтва. Зазначене передбачає цілеспрямовану діяльність щодо вивчення різних видів ЗМІ, розрізнення сутності категорій повідомлень, пошук можливих помилок та недостовірностей інформації у медіа-повідомленнях, визначення лінгвістичних характеристик мови та стилю медіатексту, увиразнення мети та завдань, відповідність цілей та ресурсів цього медіатексту.

Кожен засіб масової комунікації має певні технічні можливості й велику кількість інноваційних цифрових ресурсів. Всезростаючий потік інформації вимагає від сучасного читача, слухача, глядача осмислення та критичного аналізу, осмислення художнього та соціокультурного значення медіатекстів, визначення їх освітнього потенціалу для розвитку мовлення та формування базових засад медіакультури.

Інтенсивний процес поширення нових форматів освітньої взаємодії вимагає більшої самостійності та кращої мотивації здобувачів освіти, підвищення ролі обраних видів мовленнєвої діяльності в цілісному процесі формування мовної особистості, яка добре володіє кількома мовами, має добре сформовані навички творчої та дослідницько-пошукової діяльності.

Адже в педагогічній науці ще недостатньо висвітлений процес розвитку монологічного мовлення школярів на уроках української мови засобами медіатекстів. Робота здобувачів освіти над аналізом медіатекстів сприяє розвитку критичного мислення, формуванню художньо-естетичних смаків та здібностей, набуттю відповідного рівня медіакультури та мовленнєвого розвитку зростаючої особистості

Медіатексти можна класифікувати за форматом, змістом та функціями. Основні види медіатекстів:

- *Новинні тексти* – інформують про актуальні події та явища. Вони мають чітку структуру (заголовок, основний текст), об'єктивний стиль викладу та фактичну точність.

- *Аналітичні матеріали* – розкривають поглиблений аналіз подій, проблем або тенденцій. Включають статті, огляди, експертні коментарі, що сприяють розвитку критичного мислення учнів.

- *Рекламні тексти* – використовуються для впливу на аудиторію, часто застосовують маніпулятивні техніки, образні мовні засоби, слогани.

- *Соціальні медіатексти* – дописи в соціальних мережах, блоги, коментарі. Відрізняються неформальним стилем, візуальним супроводом, інтерактивністю.

- *Мультимедійні тексти* – поєднують текст, зображення, відео та аудіо. До них належать відеоблоги, подкасти, інфографіка.

- *Художньо-публіцистичні тексти* – авторські нариси, есе, репортажі, що поєднують інформаційні та емоційні елементи.

Аналіз медіатекстів розглядається у тісному зв'язку з такими поняттями:

1. *Медіаграмотність* – вміння аналізувати та синтезувати просторово-часову реальність, вміння «читати» медіатекст.

2. *Медіавплив* – вплив медіатекстів на аудиторію у сфері освіти та виховання, розвитку свідомості, формування поведінки, поглядів, реакцій, відгуків, поширення інформації тощо.

3. *Інтерпретація медіатексту* – процес перекладу медіаповідомлення мовою учасника комунікації та його інтерпретація.

4. *Медіасприйняття* – сприйняття медіареальності, почуттів та думок авторів цього медіатексту [1].

Ознаками медіатексту є форма існування тексту, вербальний характер, змістова завершеність, авторство, наявність заголовку. Медіатексти можна розглядати як результат сукупної діяльності людей та організацій, в тому числі суб'єктів політичної діяльності, задіяних у генеруванні і поширенні інформації, а не просто як окремі мовні твори.

Шляхи реалізації завдань формування та розвитку монологічного мовлення здобувачів освіти із використання інноваційних ресурсів медіаосвіти, полягають у тому, щоб інтегрувати медіаосвіту в усі навчальні предмети (мовно-літературна освітня галузь містить змістову лінію «Вивчаємо медіа»). У цьому процесі можна використовувати різноманітні методи навчання із залученням надбань медіа (медіаігри, медіаквести), запрошувати учнів до виконання індивідуальних й колектив творчих медійних проєктів [2].

До вказаного процесу необхідно залучати ресурси сучасних медіаосвітніх технологій та мультимедіа. Ефективно використовувати комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки, співпрацювати з іншими вчителями та спеціалістами відповідних галузей, дбати про безпечне створення інформаційного середовища та формувати шкільний медіаосвітній простір.

Багаті ресурси медіаосвіти в контексті викликів цифровізації в освітньому процесі сучасних закладів загальної середньої освіти охоплюють інтеграцію технологій в освітній процес – використання комп'ютерних програм, платформи для онлайн-навчання, мультимедійних ресурсів. Цифровізація навчальних занять сприяє розвитку медійної культури, надаючи учням можливість ефективно працювати з різними видами медіатекстів, критично оцінювати їх змістове наповнення, вивчати правила нетикету, щоб впевнено почуватися серед користувачів Інтернету.

Одним із дієвих викликів цифровізації є персоналізація навчання – застосування адаптивних цифрових технологій для створення індивідуальних траєкторій навчання для мовленнєвого розвитку школярів. Цифрові технології дозволяють адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних потреб кожного учня. А використання платформ з адаптивним навчанням (Google Classroom, LearningApps, Moodle) допомагає вчителям створювати персоналізовані завдання, які забезпечують відповідний рівень знань і темп засвоєння матеріалу школярами.

Гейміфікація – застосування ігрових елементів для підвищення мотивації учнів до навчання. Цифрові інструменти гейміфікації (навчальні ігри, симуляції, система нагород і рейтингів) сприяють підвищенню мотивації учнів. Наприклад, на платформі Kahoot та Quizizz можна проводити інтерактивні опитування, що стимулюють активність здобувачів освіти.

Таким чином, дієвими прикладами інноваційного підходу до роботи здобувачів освіти з медіатекстами в контексті всезростаючих викликів цифровізації виступають такі види освітньої діяльності на уроках української мови:

Створення заголовка. Учні отримують текст новини та пропонують варіанти заголовків, пояснюючи свій вибір.

Аналіз відеонovin. Перегляд короткого відеосюжету, формулювання головної ідеї, визначення стилістичних особливостей.

Написання поста в соцмережах. Учні пишуть короткий пост про подію, дотримуючись правил культури мовлення. Гра «Факт чи маніпуляція» пропонує аналіз кількох новинних заголовків, визначення маніпулятивних прийомів.

Реклама без маніпуляцій. Створення реклами товару чи події без використання перебільшень та емоційного тиску.

Використання медіатекстів на уроках базується на теорії мовленнєвої діяльності, що розглядає мовлення як процес, який можна вдосконалювати шляхом його детального аналізу та практичного застосування. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що ефективна робота з медіатекстами сприяє розвитку мовленнєвої компетентності та формуванню комунікативних навичок.

Вчителі нової української школи злагоджено працюють над упровадженням елементів медіаосвіти й медіаграмотності в освітній процес з метою формування компетентної мовної особистості на уроках української мови через цифрові ресурси медійної освіти шляхом відповідного медійно-дидактичного та науково-методичного забезпечення, доцільного використання інноваційних педагогічних технологій. Робота з медіатекстами є

ефективним засобом розвитку мовлення школярів. Завдяки системному підходу учні не лише вдосконалюють мовленнєві навички, але й стають медіаграмотними, критично мислячими особистостями, здатними орієнтуватися в інформаційному просторі.

Список використаних джерел

1. Петренко Л. М. Еволюція інформаційних технологій у цифрове навчання. *Підготовка конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності*: зб. матеріалів Всеукр. наук.- практич. конф., 25–26 квітня 2018 р. Кривий Ріг : КПГТЛ, 2018. С. 168–171. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710805>
2. Червінська І. Б., Вербещук С., Луцан Н., Медіаосвіта як основа формування монологічного мовлення здобувачів початкової освіти. *Гірська школа українських Карпат*. №30. С.110-115. doi: 10.15330/msuc.2024.30.110-115

Доголіч О. І.,
кандидат медичних наук, доцент
кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб
Буковинського державного медичного університету,
м. Чернівці, Україна

ПРОБЛЕМИ ЕМПАТІЙНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, КОГНІТИВНИЙ ТА ЕМОТИВНИЙ НАПРЯМКИ ЕМПАТІЇ

Вивчення проблеми емпатії в психології має досить тривалу історію. Емпатія визначається як здатність людини емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, тварини чи будь-якого антропоморфізованого предмету; як суто емоційний феномен, що репрезентує процес співпереживання – співчуття – внутрішнього прийняття; як осягнення емоційного стану іншого, як проникнення в переживання іншої людини; як здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяючи його переживання; як «учуття» в позицію

іншого, вміння поставити себе на його місце; як почуття, що передає духовне єднання.

Поняття «емпатія» бере свій початок з давньогрецької філософії, де його розуміли як симпатію і як духовну об'єктивну спільність, через яку люди співчують один одному. Поняття «емпатія» в давньогрецькій філософії було тотожне таким поняттям як «співпереживання», «співчуття». Префікс «спів-» підкреслює деяку співзвучність, подібність між переживаннями одного суб'єкта й особистістю «Іншого». Виявлено, що для розвитку та становлення поняття емпатії важливий внесок мають дослідження, пов'язані з поняттями «симпатія», «розуміння» та «вчування». При цьому симпатію розуміють як властивість людської душі та розглядають її як регулятор стосунків між людьми в суспільстві, основу совісті, альтруїзму, справедливості. Для такої симпатії індивіду необхідно перейти на позицію «Іншого», уявити себе на його місці, в його ситуації [1].

Термін «емпатія», введений у психологію Е.Тітченером, є калькою з німецького *Einfühlung*, вперше використаного Т.Ліппсом. Багато науковців виділяють емпатію як найбільш значимий фактор формування допомагаючої поведінки та професійно важливу якість для людей, чия робота безпосередньо пов'язана з людьми [2].

У сучасній психології існує ще багато інших думок щодо розуміння емпатії: *по – перше*, емпатія розглядається як психічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань іншої людини. За такого підходу до емпатії підкреслюється її динамічний, процесуальний і фазовий характер. *По – друге*, емпатія розглядається як психічна реакція у відповідь на стимул. *По – третє*, емпатія визначається як властивість або здатність особистості, яка розкривається в умінні давати опосередкований емоційний відгук на переживання іншого, що включає рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії [3].

Виділяють три рівні емпатії:

1) *найнижчий*, це сліпота до відчуттів і думок інших. Таких людей більше цікавить власна думка. Однак якщо їм здається, що вони добре знають і розуміють інших, їх висновки часто є помилковими. Однак усвідомити свою помилку їм заважає низький рівень емпатії і власні помилки можуть тривати все життя.

2) *середній рівень* емпатії є у більшості людей і виражається в тому, що особистість готова в будь-який момент проявити співчуття людині, яка цього потребує, але при цьому не прагне повністю перейнятися її станом. Епізодична сліпота до відчуттів і думок інших, трапляється найчастіше.

3) *найвищий рівень*. Це постійне, глибоке і точне розуміння іншої людини, уявне відтворення його переживань, відчуття їх як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною своїх проблем і ухвалення правильних рішень без жодного нав'язування своєї думки або своїх інтересів. [4]

Мета – вивчити проблему емпатійності у студентів медиків, когнітивний та емотивний напрямки емпатій.

Матеріали і методи: Проведено емпіричне дослідження, у якому вибіркою стали 33 здобувачі освіти III курсу Буковинського державного медичного університету і використовувалися методики В.В. Бойко для діагностики емпатії [5] та Дж. Тангней для вимірювання почуття провини та сорому [6]. Здатність до емпатії разом з розвитком таких базових і загальнолюдських моральних за характером почуттів, як провини та сорому, що визначають етичну спрямованість самосвідомості особистості, є професійно важливими якостями для представників допомагаючих професій, зокрема, медика.

Результати. Було виявлено в досліджуваній вибірці переважну більшість опитаних (65,3 %) зі зниженим рівнем розвитку емпатії, ще у 19,1 % студентів – середній і в 2,5 % - високий рівні розвитку здатності до емпатії; у решти досліджуваних, 13,2 %, емпатії на дуже низькому рівні розвитку. Аналіз результатів за методикою Дж.Тангней свідчить, що більшість опитаних (54,2 %) почуття провини переживають на підвищеному рівні (очевидно, не зовсім

позитивно оцінюючи відповідність своєї поведінки моральним нормам соціуму, розкаюючись у деяких своїх вчинках, намагаючись дещо зі скоєного виправити), тоді як почуття сорому (34,5 %) (результат усвідомлення потрапляння у неприємну для себе ситуацію), як відстороненість (46,7 %) (бажання зняти із себе відповідальність за порушення прийнятих моральних норм) і екстернальність (49,3 %) (схильність приписувати причини подій переважно зовнішнім факторам), – на середньому.

Висновок. Для нинішнього сьогодення є необхідність дослідження рівня емпатійних здібностей здобувачів вищої освіти та їх постійний розвиток як важлива складова частина високих професійних, моральних і медичних якостей сучасного лікаря.

Список використаних джерел

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Випуск 28. С.28-39.

2. Зимянський А. Роль емпатії у розвитку моральної самосвідомості підлітків. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2011. № 2. URL: <http://social-science.com.ua/article/459>.

3. Маєр Ю. В. Психологічні особливості розвитку емпатії у підлітків – вихованців навчальних закладів закритого типу. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2013. Вип. 21. С.348-358.

4. Методика діагностики рівня емпіричних здібностей В.В. Бойко
https://www.eztests.xyz/tests/personality_empat_abilities/#google_vignette

5. Методика діагностики рівня провини та сорому (Test of Self-Conscious Affect–TOSCA (J.P.Tangney)
<https://transitionsmft.org/resources/quizzes/shame/>

Микитюк О. П.,
*к.мед.н., доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб,
Буковинський державний медичний університет,
м. Чернівці, Україна*

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В УКРАЇНСЬКІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ І НАУЦІ: ВИКЛИКИ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Штучний інтелект (ШІ) – це поняття, яке за останні роки увірвалося в повсякденне життя та роботу практично кожного фахівця, незалежно від галузі функціонування. ШІ докорінно змінив сучасне суспільство, трансформуючи всі сфери нашого існування – процеси навчання та викладання, професійну діяльність, рекреацію, творчість. Його вплив особливо відчутний у сферах, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю – освіті, медицині, науці, аналітиці та бізнесі [1]. З одного боку, автоматизація процесів, швидка обробка великих масивів даних і персоналізований підхід до розв'язання завдань дозволили фахівцям підвищити ефективність роботи, іноді повністю змінюючи засади професійної діяльності. З іншого, не зовсім зрозумілі для пересічних громадян алгоритми роботи, відсутність вітчизняних рекомендацій щодо його застосування породжують непевність, страх і упередженість.

В Україні сучасні тенденції розробки та оновлення, впровадження ШІ не настільки помітні, адже впродовж останніх 3 років, на які випав пік запуску генеративних систем, наша країна зіткнулася з безпрецедентними викликами – війною, міграційною та економічною кризами, боротьбою за право на існування. Проте, навіть у такі складні часи, глобальні технологічні тренди нас не оминають: дедалі більше українців знайомляться з можливостями ШІ та починають застосовувати його у своїй роботі та навчанні [5].

Генеративний штучний інтелект (Generative AI) – це клас алгоритмів, що використовують глибокі нейронні мережі для

створення нових даних. Ці новостворені дані матимуть подібність із вихідними матеріалами, що використовувалися під час навчання моделі. Основна відмінність генеративного ШІ від класичних систем штучного інтелекту полягає в тому, що він лише аналізує та класифікує інформацію, а здатний створювати новий контент: текст, зображення, музику, відео та навіть код програмування .

Генеративні моделі тренують за принципом аналізу величезних масивів даних і відтворення закономірностей, виявлених у цих даних. Наприклад, текстові генеративні моделі навчаються на мільярдах сторінок тексту, розпізнають граматичні, семантичні та стилістичні особливості й використовують їх для генерації осмисленого контенту. Глибокі нейронні мережі (Deep Neural Networks) – це багатоетапні математичні моделі, що імітують роботу людського мозку для обробки великих обсягів інформації. Основний принцип їх роботи базується на багаторівневій структурі (так званих "шарах"), де кожен рівень аналізує певний аспект даних і передає результати далі. У генеративному ШІ застосовуються трансформерні нейронні мережі, які працюють із послідовностями даних (наприклад, текстом). Модель GPT (Generative Pre-trained Transformer) є однією з найвідоміших у цьому класі і станом на березень 2025 року лідером за частотою використання в усьому світі.

Інші компанії конкурують у цій галузі, пропонуючи користувачу свої генеративні системи: Google Bard (2023) – конкурент ChatGPT, заснований на моделі Gemini; Claude AI (2023, Anthropic) – етична альтернатива GPT; Midjourney – нейромережа для генерації художніх зображень. У лютому 2025 року запущено Грок (Grok) - ШІ від компанії xAI, яку заснував Ілон Маск. Його інтегровано в X (Twitter) і він позиціонується як "ШІ з почуттям гумору", що має більш вільний стиль відповідей порівняно з іншими генеративними моделями. Суттєвою перевагою є те, що він використовує актуальні дані з інтернету, включаючи наукометричні бази. Це дає йому суттєву перевагу над іншими ШІ-моделями, які працюють із переважно популярними сайтами або застарілими базами даних [2].

Генеративний ШІ – це не просто технологія, а фундаментальна зміна в наших підходах до роботи з інформацією. Він надає нові можливості, але також вимагає відповідального використання та розуміння його обмежень. Він за ультракороткий час змінив такі сфери, як освіта (створення навчальних матеріалів, автоматизація перевірки текстів); медицина (створення чат-ботів, синтез і аналіз біомедичних даних); наука (допомога у написанні статей, автоматичний аналіз великих масивів текстів); бізнес (оптимізація документообігу, створення рекламних текстів, чат-боти, персоналізація контенту) [4].

В освітньому процесі застосування ШІ є вкрай контроверсійним. З одного боку, його розглядають як потенційно корисний інструмент як для викладачів, так і для студентів. Згідно спостережень фахівців з різних куточків світу, він зарекомендував себе з позитивного боку як інструмент для автоматизації виконання рутинних завдань, аналізу великих рутинних обсягів інформації, та навіть створення контрольних завдань чи навчальних матеріалів. Водночас, генеративний ШІ не позбавлений недоліків. Найбільшою проблемою залишається феномен так званих «галюцинацій» – випадків, коли модель вигадує факти або створює некоректну інформацію, яка виглядає переконливо. Крім того, штучний інтелект може несвідомо відтворювати та посилювати упередження, які містяться в даних, на яких він навчався та створювати фейковий контент. Саме тому використання моделей ШІ для генерації будь-якої інформації потребує постійного контролю користувачем і перевірки результатів і вдосконалення методів навчання [3].

Розвиток ШІ підняв ряд етичних та правових питань. Виникають дискусії про авторське право на контент, створений нейромережами, відповідальність за поширення неправдивої інформації та потенційний вплив на ринок праці [4].

Одним із найбільших викликів для дослідників є надійність та достовірність згенерованого контенту. Генеративний ШІ може створювати науково привабливі тексти, але не гарантує правильність фактів або коректність посилань. Так звані «галюцинації» ШІ – це

випадки, коли модель вигадує джерела, цитати чи статистику, що може призвести до серйозних помилок у дослідженнях; за різними даними, частота їх варіює до 20-40% [2].

Другим викликом є авторство та академічна доброчесність, що створює юридичні та етичні суперечності. Використання генеративного ШІ може призвести до порушення авторських прав, якщо він відтворює уривки захищених робіт або некоректно копює джерела. Відсутність чітких правових норм у цій сфері створює ризики звинувачення у академічній не доброчесності і плагіаті для наукових публікацій. Також, виникає питання, чи можна вважати текст, створений нейромережею, оригінальним науковим продуктом, і чи етично використовувати ШІ як співавтора без розкриття цього факту. Так, журнал Nature ввів першим суттєві обмеження щодо використання ШІ в якості джерела контенту і вимагає детального описання його участі в розділі застосованих матеріалів і методів.

Ще одним аспектом є обмеження щодо аналізу та формулюванні методології. ШІ не може самостійно проводити експерименти, збирати дані чи чітко формулювати нові методологічні підходи. Він може лише комбінувати наявні знання, що обмежує його використання в оригінальних дослідженнях. Окрім того, є суттєві відмінності щодо ефективності генерації інформації різними мовами.

Українські запити – промпти, наразі менш ефективні, ніж англійські, через ряд факторів. По-перше, обсяг англійських навчальних даних, якими тренують нейромережі, значно більший, що дає мовним моделям значно більше інформації для обробки. Хоча українська мова має значний потенціал для розвитку в науковому та технічному контекстах, ресурсів для навчання моделей штучного інтелекту нею значно менше, що також знижує точність відповідей на складні запити. По-друге, українська мова має певні лексичні та граматичні особливості, які можуть ускладнювати точне формулювання запитів. Це стосується багатої морфології та використання відмінків, які можуть змінювати контекст запиту. Однак, є сподівання, що по мірі розвитку онлайн-версій українських

періодичних видань та розвитку вітчизняних наукових ресурсів, а отже, збільшенню кількості доступних тренувальних матеріалів для нейромереж, ефективність україномовних запитів в науці і техніці поступово зростатиме.

Як і у випадку появи більшості технологічних інновацій, найбільш активно ШІ в Україні освоює молодь. Студенти швидше адаптуються до нових можливостей і активно використовують ШІ як помічника у навчанні, дослідженнях та професійному розвитку, що викликає ряд переживань і побоювань у старшої генерації.

Педагоги-представники радянської школи в Україні рідко володіють англійською мовою, що значно обмежує їхній доступ до сучасних технологій. Вони не навчені формулювати ефективні запити, що ускладнює їхню взаємодію з ШІ та може призводити до нерозуміння його можливостей і обмежень. Це проявляється, наприклад, при формулюванні заголовків до наукових текстів: в українській періодиці вони часто мають більш розгорнуту і описову форму, є менш структурованими. Натомість, закордонні публікації зазвичай є більш лаконічними, чіткими та орієнтованими на міжнародну аудиторію, з акцентом на інтригу, утримання уваги читача, ключові терміни та питання дослідження, що дозволяє легко ідентифікувати основну тему статті [5].

Окремою проблемою є те, що частина педагогів старої школи, при всій повазі до їхнього досвіду, орієнтується більше на механічну ретрансляцію учням інформації, аніж на розвиток критичного мислення. Їхня методика викладання часто будується на запам'ятовуванні та відтворенні текстів без аналізу змісту, що суперечить підходам, які вимагає сучасна освіта. Відповідно, будь-які технології, які змінюють цей усталений порядок, сприймаються ними з великою недовірою.

Для таких педагогів генеративний ШІ виглядає як щось неконтрольоване, що руйнує їхні традиційні методи навчання та оцінювання. Вони бояться, що студенти почнуть масово використовувати ШІ для створення рефератів, відповідей на запитання та навіть іспитів, що унеможливить класичні методи

перевірки знань. Відсутність навичок роботи з такими технологіями лише підсилює ці страхи та сприяє загальному неприйняттю ШІ як навчального інструменту. Основні виклики для викладачів включають запобігання академічній нечесності, адже студенти можуть використовувати генеративний ШІ для створення робіт без розуміння матеріалу, що підриває традиційну мету навчання і нівелює методи оцінювання. Також змінюється роль викладача, який тепер має більше орієнтуватися на розвиток критичного мислення, ніж на заучування матеріалу. Крім того, відсутність чітких правил щодо використання ШІ в навчальному процесі і необхідність навчання педагогів новим технологіям ускладнюють адаптацію до змін.

На фоні вищесказаного, видається важливою потреба у критичному оцінюванні згенерованої інформації. Дослідники повинні навчитися правильно формувати запити до ШІ та перевіряти результати його роботи, що потребує додаткових навичок і часу. Слід пам'ятати, що генеративний ШІ – не ворог, а інструмент, покликаний ефективно виконувати низку завдань, які значно спрощують роботу дослідників, викладачів і студентів, не порушуючи авторських прав або академічної доброчесності. Ці функції мають суто технічний характер: вони не передбачають створення принципово нових концепцій, а лише допомагають обробляти та структурувати вже наявні дані. Розглянемо деякі з них.

ШІ чудово справляється з аналізом великих масивів числових даних, здійснюючи статистичні підрахунки і сортування. Він може за секунди обчислювати середні значення, відсоткові співвідношення, стандартні відхилення, будувати графіки й знаходити кореляції між змінними. Завдяки цьому дослідники можуть швидко отримувати базові аналітичні результати без потреби у складному програмуванні або використанні спеціалізованого програмного забезпечення. Сортування даних, фільтрація й виявлення аномалій також відбуваються швидко та досить точно.

Рутинні речі за існуючими алгоритмами (розрахунок калорій, оцінка рухової активності тощо) є вкрай корисною опцією ШІ.

Наприклад, чат GPT легко розраховує енергетичну цінність раціону людини на основі заданих параметрів (склад, об'єм вжитих порцій). Такі ж алгоритми використовуються у фінансових розрахунках, прогнозуванні витрат тощо.

ШІ може автоматично форматовувати бібліографічні посилання у відповідності до міжнародних стандартів (APA, MLA, Chicago, Vancouver тощо). Він здатний сортувати список джерел за алфавітом, хронологічно або за релевантністю, а також виправляти неточності у цитуванні. Це значно економить час науковцям і студентам під час підготовки статей або дисертацій. Аналогічно, він ефективно структурує документи відповідно до заданого формату. Це особливо корисно при створенні тестових завдань, контрольних робіт чи анкет для опитувань. Наприклад, він може автоматично нумерувати запитання, впорядковувати варіанти відповідей та генерувати завдання у форматі множинного вибору, відкритих відповідей чи правильного / неправильного твердження [2].

Формулювання ідей, мети, завдань і придумування заголовків на основі базових запитів – іще одна можливість застосувати потенціал ШІ. Він пропонує варіанти назв наданих йому матеріалів, може пропонувати оптимізацію формулювання проблеми, цілей дослідження, гіпотез і завдань на основі аналізу подібних наукових робіт. Хоча запропоновані варіанти потребують коригування та адаптації під конкретний контекст, вони можуть слугувати хорошою основою для подальшої роботи. ШІ також може допомогти переписати текст більш чітко, усунути надлишкову інформацію та покращити логіку викладу. Він здатний знаходити неузгодженості у висновках, пропонувати лаконічні формулювання та робити текст структурованішим. Така функція є особливо корисною для редагування наукових робіт, коли потрібно покращити читабельність або зробити документ більш формальним.

Літературний переклад з екзотичних мов світу – іще одна перевага ШІ. Він швидко обробляє великі обсяги тексту, значно прискорюючи роботу дослідників, які працюють з іноземними джерелами. Хоча автоматичний переклад не завжди ідеальний,

сучасні моделі ШІ вже досягають високої точності, особливо для популярних мовних пар. У науковій сфері це дозволяє швидко опрацьовувати публікації іноземних авторів і готувати власні роботи для міжнародних видань.

ШІ добре справляється з підготовкою резюме статей, звітів та дослідницьких матеріалів. Він може виділяти ключові положення, узагальнювати основні результати й скорочувати довгі тексти без втрати змісту. Це особливо корисно при аналізі великої кількості джерел або при підготовці наукових оглядів.

Висновок. Генеративний ШІ є потужним інструментом для оптимізації рутинних завдань у науці та освіті. Він значно економить час, підвищує ефективність роботи та мінімізує технічні аспекти навчального процесу, дозволяючи дослідникам і викладачам зосереджуватися на змістовній частині своєї діяльності.

Список використаних джерел

1. Abbas, Muhammad. Uses and Misuses of ChatGPT by Academic Community: An Overview and Guidelines. SSRN Electronic Journal, 2023. DOI: 10.2139/ssrn.4402510.
2. Janković, D., & Kulić, D. Use and Misuse of ChatGPT in Academic Writing Among the English Language Students. ITLT, 2025, 105(1), 178–188. DOI: 10.33407/itlt.v105i1.5955.
3. Mu, Yonglin, & He, Dawei. The Potential Applications and Challenges of ChatGPT in the Medical Field. International Journal of General Medicine, 2024, 17, 817–826. DOI: 10.2147/IJGM.S456659.
4. Perkins, Mark, & Pregowska, Agnieszka. The Role of Artificial Intelligence in Higher Medical Education and the Ethical Challenges of Its Implementation. Artificial Intelligence in Health, 2024, 2, 3276. DOI: 10.36922/aih.3276.
5. Стрілець, В. Ю., Педченко, Н. С., Бірта, Г. О., Карпенко, Н. В., & Іваннікова, М.М. Переваги та недоліки застосування штучного інтелекту в наукових дослідженнях. Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Технічні науки», 2024, 2, 63–68. DOI: <https://doi.org/10.37734/2518-7171-2024-2-10>.

Микитюк О. Ю.,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
викладач фахового коледжу,
кафедра медичної та біологічної фізики і
медичної інформатики,
Буковинський державний
медичний університет,
м. Чернівці, Україна*

Олар О. І.,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
кафедра медичної та біологічної фізики і
медичної інформатики,
Буковинський державний
медичний університет,
м. Чернівці, Україна*

Слипанюк О. В.,

*кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і психології,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Коломия, Україна*

Микитюк П. Д.,

*кандидат фізико-математичних наук, асистент,
кафедра термоелектрики та медичної фізики,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна*

РОЛЬ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТІ В ОСОБЛИВІ ПЕРІОДИ

Сьогодні цифрові технології поширені та інтегровані в різні аспекти сучасного суспільства. Сталий розвиток суспільства включає соціальний добробут, який значною мірою залежить від освіти. Цифрові технології, які охопили світ, проникли й у сферу освіти.

Інформаційні технології є засобом поширення знань і тим самим важливою рушійною силою реформ в освіті. Впровадження нових технологічних засобів навчання (мобільні пристрої, смарт-дошки, планшети, ноутбуки та ін.) та освітніх інструментів (моделювання, динамічна візуалізація, віртуальні лабораторії та ін.) змінило освітнє середовище. Доведено, що Інтернет – один із найбільш економічно ефективних методів навчання молоді. У студентів формується культура спілкування та дискусії, вміння висловлюватись не лише усно, а й письмово, логічно та системно мислити. Це також надійний механізм для інтеграції досвіду навчання світового рівня для всіх [3, с.115].

Установи, що займаються освітніми технологіями, постійно створюють нові рішення для задоволення освітніх потреб тих осіб, які не можуть отримати освітні послуги традиційним способом. Як інструмент навчання також використовуються соціальні медіа, пройшли значний шлях у своєму розвитку. Багато викладачів і студентів використовують соціальні медіа, як важливий засіб електронного навчання. У наші дні тут відбувається обмін інформацією на важливі теми. Окрім можливості передавати інформацію в довільному місці та в довільний час, сайти соціальних засобів комунікацій є невичерпним джерелом створення мережевих можливостей для організації соціальної діяльності людей та створення нових робочих місць [4, с. 637]. Тому зміни в комунікаційних технологіях відіграють значну роль у суспільному житті та створюють нові можливості у сфері освіти.

Традиційні технології в освіті не забезпечують безпосередньо навчальне середовище методиками швидкого оцінювання та залучення більшої кількості слухачів. Ця проблема вирішується за допомогою цифрових засобів навчання та технологій. В окремих випадках такі технології є неперевершеними поряд з традиційними методами навчання. В даний час смартфони та інші бездротові технологічні пристрої є дуже популярними, тому є сенс, щоб навчальні заклади їх ефективно використовували, шляхом впровадження технологій в навчальний процес. Для молоді

адаптивність і ненав'язливість сучасних технологій робить навчання значно привабливішим. Використання онлайн-календаря, для відображення розкладу занять, розкладу іспитів, семестрових перерв та інших подій, пов'язаних із навчальним процесом, допомагає учасникам навчального процесу планувати розподіл свого часу. Проте для окремих викладачів технології та гаджети в навчальному процесі розглядаються як засіб, що відволікає увагу і тому вони не наважуються використовувати їх під час занять, ігноруючи той факт, що це може бути розумна допомога в навчанні.

П'ять років тому в наш лексикон увійшли поняття: пандемія COVID-19, локдаун і карантин. Люди в усьому світі дізналися про катастрофу, спричинену епідемією коронавірусу. Заходи із запобігання поширення вірусу включали багато різних обмежень для населення планети. У понад 124 країнах було закрито всі навчальні заклади на національному або місцевому рівні, що вплинуло на понад 1,2 млрд студентів [5]. Пандемія COVID-19 змусила інститути перейти на онлайн-режим навчання, щоб підтримувати систему освіти. У цю кризу цифрові технології зуміли не тільки втримати освітню систему на плаву, а й прогресувати.

Цифрові технології стали рятівниками освіти в цей критичний час. Здобувачі освіти навчалися, не виходячи з власних домівок. Ця глобальна криза підказала необхідність міжнародної інтеграції в систему освіти. Цифрові технології допомагають розвивати здібності, які вимагатимуть професійної діяльності студентів, наприклад розв'язувати проблеми, створювати структуру мислення та розуміти процеси. Вони також готуються до більш непередбачуваного та мінливого майбутнього, у якому технології відіграватимуть вирішальну роль. Набуті здобувачами освіти навички матимуть важливе значення для їхнього професійного успіху. Освітні ресурси та цифрові інструменти сприяють покращенню атмосфери в середовищі здобувачів освіти та роблять процес викладання та навчання привабливішим. Крім того, вони забезпечують кожному навчальному закладу більшу гнучкість.

Проте, навіть після оголошення про завершення пандемії, освіта в Україні продовжила перебувати у особливому становищі внаслідок війни, яка розпочалася у 2022 році [2]. Тому діджиталізація освіти в Україні залишається надзвичайно актуальною.

У статті [6, с.1] обґрунтовано необхідність розробки та впровадження дистанційного курсу «Хмарні технології в освітньому процесі на карантині». Метою цього курсу є ознайомлення вчителів закладів загальної середньої освіти, викладачів коледжів, професійно-технічних та закладів вищої освіти з основними принципами використання хмарних технологій для забезпечення освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Застосування хмарних технологій зробило можливим використання хмарного сховища як альтернативи звичайних дисків, створення документів з наданням прав спільного використання кільком користувачам, створення інтернет-опитувань та презентацій. Використання хмарних засобів: створення смарт-карт, сайтів, хмарні системи управління навчанням (наприклад, Google Classroom) стало інструментом освітнього середовища.

Інтеграція цифрових технологій в освіту надає здобувачам освіти привабливий досвід навчання, дозволяючи їм, не відволікаючись, залишатися більш зацікавленими в предметі. Використання мультимедійного обладнання в навчальних приміщеннях може зробити процес навчання захоплюючим і, до деякої міри, розважальним для здобувачів освіти. Навчання студентів може стати динамічнішим і захоплюючим, якщо завдання вимагатимуть використання технологічних ресурсів, презентацій та групову участь. Залучення до навчального процесу може відбуватися не лише через використання вербальної комунікації.

Цифрові технології сприяють розвитку здібностей, які вимагатимуть професійної діяльності здобувачів освіти, наприклад при розв'язанні проблем, вчать критично мислити та розуміти суть процесів. Молоді люди також готуються до більш непередбачуваного та мінливого майбутнього, у якому технології відіграватимуть

вирішальну роль. Набуті навички матимуть важливе значення для професійного зростання.

Використання цифрових інструментів і технологій дозволяє здобувачам освіти збільшувати свою активність і бути в центрі процесу. Викладач стає модератором у цьому процесі і може оцінити ефективність навчання. Використовуючи значну кількість цифрових ресурсів, для здобувачів освіти стає можливим здійснювати обмін інформацією. Технології Web 2.0 (вікі, подкасти, блоги тощо) допомагають їм створювати контент, співпрацювати, оцінювати роботу один одного та рухатися до колективного навчання. Ця технологія робить навчання більш надихаючим і змістовним. Блокчейн - технології Web 3.0 також починають інтегруватися в освітні заклади.

Цифрові класи, де працюють з електронними пристроями або платформами, такими як соціальні медіа, мультимедіа та мобільні гаджети, ефективно використовуються в навчальному процесі. Цифрове навчання є стратегією навчання, що використовує певну технологію для виконання всієї навчальної програми та дозволяє навчатися динамічно та оперативно. Учні та студенти користуються технологічними гаджетами або гаджетами, що підключені до Інтернету, а саме ноутбуки, планшети, комп'ютери тощо. Відпадає потреба в тому, щоб робити нотатки того, що викладає вчитель. Більша частина навчальної програми подається учням онлайн через захоплюючу інтерактивну платформу. Незважаючи на численні аспекти, освіта в основі своїй є різновидом спілкування. Інтернет призвів до створення нових каналів зв'язку, які розвинули можливості передачі освітньої інформації та доступу до неї. Такі технології передбачають наявність зворотного зв'язку і необхідні для того, щоб учні отримували зворотний зв'язок від своїх викладачів у реальному часі. Викладачі можуть послуговуватися циклами зворотного зв'язку, щоб забезпечити зворотній зв'язок залежно від багатьох факторів, таких як учень, урок, група тощо.

Відеопрезентації, методи електронного навчання, онлайн-навчання та інші цифрові підходи все частіше використовуються в

процесі викладання й навчання. У навчальних закладах донедавна кольорові таблиці, графіки та моделі були найкращими ілюстративними матеріалами. Проте зараз вони вважаються старомодними методами навчання. Навчання в класі більше не обмежується читанням книг, написанням на дошці для пояснення розділів і понять і конспектуванням. Тепер студенти можуть самостійно вивчати багато тем, користуючись інтернет-ресурсами, серверами дистанційного навчання та цифровими класами. Цифрові технології є ефективним інструментом, який сприяє вдосконаленню процесу освіти різними способами, наприклад полегшує викладачам створення навчальних матеріалів і виявляє нові можливості навчання та співпраці. Надійшла нова епоха з глобальним поширенням Інтернету та багатьма інтелектуальними пристроями, що потребують підключення до нього. Отже, використання можливостей сучасних цифрових технологій з метою революціонізувати освіту для її доступності, ефективності та результативності сприяє персоналізації підходів до навчання, розвитку методик викладання, еволюції навчального середовища. Діджиталізація допомагає творчості студентів та дає їм відчуття успіху, що заохочує до додаткового пізнання внаслідок мислення за межами традиційних методів. Більшість країн акцептували технології дистанційного навчання, використовуючи поєднання різних технологічних інструментів, що є позитивним результатом. Технології забезпечують швидкий доступ до інформації, її зберігання, краще представлення освітнього контенту; з залученням технологій освіта стала значно інтерактивнішою, тепер зручніше ділитися знаннями; підвищується зацікавленість навчанням.

Однак освітня технологія не позбавлена труднощів, особливо у впровадженні та використанні. Виникають питання щодо надмірного часу, проведеного перед екраном, що може вплинути на зір і поставу. Педагоги повинні створювати та коментувати навчальний онлайн-контент, заохочуючи студентів аналізувати тему, зокрема, з кількох точок зору. Крім того, у той час як одні учні досягають успіху в умовах онлайн-навчання, інші відчувають значні труднощі через різні

чинники. Одним з вирішальних факторів є низька якість навчання. Онлайн-навчання може створити також труднощі для викладачів. Вчителям часто не вистачає експертних знань у темі, оскільки вони пройшли недостатню підготовку. Тому слід враховувати, що існують технологічні рішення для усунення труднощів, і вони можуть бути корисними як для підготовки викладачів, так і для студентів. Технології можуть забезпечувати навчання без відриву від роботи або поєднання онлайн-навчання та очного навчання. До прикладу, в Україні масові відкриті онлайн-курси «Цифрові навички для освіти з GOOGLE» в двох частинах для педагогічних працівників востаннє пропонувалися Академією Цифрового Розвитку у 2024 році [1]. Хоча освіта завжди виходила за рамки традиційного класу, сучасні виклики та масштаби цифрових і дистанційних форматів вимагають значної адаптації, ретельної підготовки та підтримки. Обмежений або відсутній контакт зі студентами, переосмислення поняття присутності на занятті, зміна підходів у викладанні, відповідне вирішення низки унікальних потреб, мотивація студентів, вирішення суперечливих вимог щодо часу та вирішення обмежених умов може впливати на результат навчання. Вчителі, які викладають через відео, не завжди викладають краще, ніж якби вони стояли перед класною дошкою.

Проте цифрові технології дозволяють студентам познайомитися зі світом і відправитися в далекі краї, не виходячи від комп'ютера. Виступ запрошеного спікера, який поговорить з аудиторією про свій досвід, чудово прикрасить будь-яке заняття. Системи відеоконференцій спрощують спілкування фахівця з певної теми вічна-віч з нашою аудиторією. Онлайн-опитування та інші цифрові технології залучають усіх учнів та студентів, навіть боязких, тих, які зазвичай не піднімають руки на занятті. Онлайн-інструменти взаємодії дозволяють регулярно зв'язуватися зі студентами, щоб отримати інформацію щодо матеріалів курсу та завдань. Фізичні та соціальні обмеження дозволяють студентам співпрацювати будь-де та в будь-який час. Технологія також дозволила студентам приєднатися до спонтанних дискусій і отримати негайні відповіді на будь-які труднощі чи запитання щодо теми. Проте без належного

інформаційно-комунікаційного обладнання, підключення до Інтернету чи мобільної мережі, навчальних ресурсів і підготовки викладачів студенти не можуть брати участь у дистанційній освіті.

Освіта – це передача знань і навичок від одного покоління до іншого. Тому приходимо до висновку, що освіта є важливим процесом, який впорядковує наше життя в суспільній структурі в різні періоди. Майбутнє країни залежить від рівня освіти громади цієї країни, оскільки рівень розвитку суспільства прямо пропорційний зростанню кількості освічених людей у цьому суспільстві. Здібності до навчання людей слід підвищувати шляхом широкого використання технології спілкування в освітньому процесі, а освіта має зайняти своє місце в кожній сфері життя, тому освіту слід перетворити на діяльність протягом усього життя. Системи освіти країн повинні бути перебудовані з урахуванням технологічного розвитку і недоліки в цій області, які існують станом на зараз, повинні бути усунені.

Список використаних джерел

1. АЦР - Підвищення кваліфікації. URL: <https://www.digitalacademy.in.ua/%D0%BF%D1%96%D0%> (дата звернення: 20.02.2025).
2. Лекції під обстрілами. Як ужгородський професор викладає з окопів - BBC News Україна. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-61372912> (дата звернення: 20.02.2025).
3. Application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment / O. Ihnatova et al. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5, S4. P. 114–127. URL: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns4.1571> (date of access: 20.02.2025)
4. Büyükbaykal C. I. Communication Technologies and Education in the Information Age. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 174. P. 636–640. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.594> (date of access: 20.02.2025).

5. COVID-19 Educational Disruption and Response. UNESCO.
URL:

<https://web.archive.org/web/20200329110914/https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures> (date of access: 20.02.2025).

6. Features of distance learning of cloud technologies for the organization educational process in quarantine / T. A. Vakaliuk et al. *Journal of Physics: Conference Series*. 2021. Vol. 1840, no. 1. P. 012051. URL: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012051> (date of access: 20.02.2025).

Пускай С. С.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Прикарпатський національний університет імені Василя

Стефаніка,

кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика,

м.Івано-Франківськ, Україна

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

У сучасному світі цифрова трансформація є однією з основних рушійних сил, що визначають розвиток економіки, суспільства та освіти. Вища економічна освіта не є винятком і потребує значних змін в умовах швидкого розвитку нових технологій, інноваційних підходів до навчання та змін в потребах ринку праці. Цифрові технології не тільки трансформують спосіб надання освітніх послуг, але й змінюють саму структуру і зміст навчального процесу. Тому важливим завданням є забезпечення високої якості вищої економічної освіти в умовах цифровізації, що потребує перегляду традиційних підходів і впровадження нових методик.

Одним із головних аспектів розвитку вищої економічної освіти є інтеграція цифрових технологій у навчальний процес. Від використання електронних підручників і онлайн-курсу до впровадження штучного інтелекту для персоналізації навчання – цифрові інструменти відкривають нові горизонти для викладачів та студентів. Платформи для дистанційного навчання, інтерактивні моделі навчання, а також віртуальні та доповнені реальності стають невід'ємною частиною освітнього процесу.

Цифровізація також сприяє формуванню нових компетенцій, необхідних для професійної діяльності в умовах глобалізації та технологічних змін. Враховуючи це, вища економічна освіта повинна готувати фахівців, здатних працювати з сучасними технологіями, адаптуватися до швидко змінюваного ринку праці та брати участь у процесах інноваційного розвитку.

Важливим є також удосконалення освітніх програм та створення умов для безперервного навчання протягом усього життя. Студенти повинні мати доступ до актуальних знань і інструментів, які дозволяють ефективно працювати в умовах цифрової економіки. Крім того, слід звернути увагу на розвиток навичок цифрової грамотності, що є важливими для успішної кар'єри у сфері економіки.

Загалом, розвиток вищої економічної освіти в умовах цифрової трансформації є комплексним процесом, який вимагає не тільки оновлення матеріально-технічної бази, але й змін у підходах до навчання, викладання та управління освітою. Тому необхідно активно впроваджувати новітні методики і технології, підтримувати інновації у навчальних програмах і забезпечувати взаємодію з бізнес-середовищем для підготовки фахівців, готових до викликів майбутнього. У цьому контексті запропонована стаття є актуальною і доцільною на сучасному етапі.

Мета статті – аналіз основних тенденцій, проблем та перспектив розвитку вищої економічної освіти в умовах цифрової епохи.

У сфері цифровізації освіти ведуться постійні наукові розвідки. Визначеній проблемі присвячені роботи В. Арешонкова, В. Бикова, Р. Гуревича, О. Ляшенка, С. Сисоєвої, та ін. Проаналізовано

проблеми і завдання сучасного етапу інформатизації освіти, інноваційні інструменти та її перспективні напрями (В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук). Обґрунтовано інформаційні засади підготовки майбутніх педагогів для роботи з «цифровим поколінням» у контексті трансформаційних процесів аналізу інформаційно-цифрового освітнього простору України. Досліджено проблему використання цифрових технологій в навчальному середовищі закладів вищої освіти (І. Потюк), а також питання визначення готовності закладу вищої освіти до цифрової трансформації (О. Барна, О. Кузьмінська) [2].

Згідно з інформацією Міністерства освіти і науки України, цифрова трансформація освіти включає створення безпечного електронного освітнього середовища, забезпечення необхідної цифрової інфраструктури закладів освіти, підвищення рівня цифрової компетентності та автоматизацію збору і аналізу даних [4].

В основу сучасної концепції цифрової трансформації освіти покладено підхід до розгляду цифрових технологій як відображення сучасної парадигми розвитку суспільства, коли конкурентоспроможність та ефективність постають як життєво необхідні якості. Сьогодні майже кожна галузь соціальної сфери цифровізується і завдяки технологіям, інноваціям та цифровизації ми наближаємось до останньої промислової революції, яка відома як Індустрія 4.0. Ця індустрія, що формується та розвивається, водночас впливає і на освіту. Подібно до промислової революції (від Індустрія 1.0 до Індустрія 4.0), освіта також проходить еволюційний процес (від Освіта 1.0 до Освіта 4.0), змінюється, щоб відповідати потребам і вимогам кожної промислової революції. Однак темпи змін та прийняття нових, трансформаційних рамок навчання не такі швидкі, як із трансформацією індустрії. Передбачається, що системи освіти, які не зможуть пристосуватися до цифрового світу, безперечно, стануть жертвами «цифрового дарвінізму» – продовжать функціонувати лише найбільш адаптовані, що реагують на технологічні тенденції [5, с. 67].

Для вищої економічної освіти цифрова трансформація ставить низку завдань:

- адаптація навчальних програм до потреб цифрової економіки;
- розвиток цифрової грамотності серед викладачів та студентів;
- інтеграція нових технологій у навчальний процес;
- формування у студентів навичок, необхідних для роботи в умовах цифрової економіки.

В умовах цифрової трансформації вища економічна освіта розвивається у таких напрямках:

- персоналізація навчання: завдяки використанню штучного інтелекту та аналітики даних, навчальні програми стають більш гнучкими, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби та здібності кожного студента;

- онлайн-освіта: масові відкриті онлайн-курси (МООС), вебінари та інші форми дистанційного навчання стають невід'ємною частиною освітнього процесу. Це дозволяє студентам отримувати знання незалежно від географічного розташування;

- міждисциплінарність: економічна освіта все більше інтегрується з іншими галузями знань, такими як інформаційні технології, математика, соціальні науки, що дозволяє готувати фахівців, здатних працювати на стику різних дисциплін;

- практична спрямованість: умови цифрової економіки вимагають від випускників не лише теоретичних знань, а й практичних навичок. Тому у навчальні програми все частіше включаються кейс-стаді, симуляції, стажування у компаніях, що працюють у сфері цифрових технологій [1].

Незважаючи на численні можливості, цифрова трансформація також ставить перед вищою економічною освітою низку ризиків:

- недостатній рівень цифрової грамотності викладачів: багато викладачів, особливо старшого покоління, не готові до активного використання цифрових технологій у навчальному процесі;

- необхідність оновлення освітніх програм: швидкі темпи розвитку цифрових технологій вимагають постійного оновлення

освітніх програм, що може бути складно через бюрократичні процедури та обмежені ресурси;

- недостатня інфраструктура: багато закладів вищої освіти не мають достатньої технічної бази для впровадження інноваційних методів навчання;

- ризик втрати особистого контакту: активне використання онлайн-технологій може призвести до зменшення особистого контакту між викладачами та студентами, що може негативно вплинути на якість освіти.

Отже, зважаючи на доволі широкий проблемний та науковий контекст цифровізації освітнього середовища, є нагальна потреба у виробленні суто практичних, управлінських покрокових механізмів оптимізації й удосконалення вищої економічної освіти в умовах цифрової трансформації. Для цього необхідно:

- запроваджувати інституційні Системи управління навчанням та оцифрування навчальних матеріалів;

- інвестувати в підготовку викладачів: забезпечити постійне підвищення кваліфікації викладачів у сфері цифрових технологій;

- розвивати партнерство з бізнесом: співпраця з компаніями, які працюють у сфері цифрових технологій, дозволить оновлювати освітні програми та забезпечувати студентів практичними навичками;

- впроваджувати інноваційні методи навчання: використання віртуальної та доповненої реальності, штучного інтелекту та інших інновацій дозволить зробити навчальний процес більш ефективним і цікавим;

- створити нові цифрові освітні цінності та сервіси: онлайн-реєстрація на курс, постійний доступ до матеріалів, іспити, оцінювання та багато іншого;

- формувати та затверджувати нові навчальні формати, не обмежуючись міксом онлайн- та офлайн- для залучення нових цільових груп студентів та партнерів;

- створити нову комплексну архітектуру освітнього закладу та відповідних ефективних навчальних процесів [3, с.108].

Отже, цифрова трансформація відкриває нові горизонти для розвитку вищої економічної освіти, але водночас ставить перед нею серйозні виклики. Для успішного функціонування в умовах цифрової економіки заклади вищої освіти повинні адаптуватися до нових умов, інвестувати в інновації та забезпечувати підготовку фахівців, які зможуть ефективно працювати в умовах постійних змін. Лише за умови комплексного підходу до розвитку освіти можна досягти успіху в епоху цифрової трансформації.

Список використаних джерел

1. Головня Ю. Цифрова трансформація вищої освіти в Україні: від академічного центру до освітньо-науково-інноваційного комплексу. *Економіка та суспільство*. 2023. №58. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-58-43>
2. Дубасенюк О. А. Цифровізація вищої освіти: сучасні виклики, ризики, досвід. *Цифрова трансформація та диджитал технології для сталого розвитку всіх галузей сучасної освіти, науки і практики*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 26 січня 2023 р. / За заг. ред. І. Жуховського, З. Шарлович, О. Мандич / Міжнародна Академія Прикладних Наук (Республіка Польща), Державний біотехнологічний університет (Україна). Ломжа, Польща, 2023. Ч. 1. С. 307-311.
3. Подденежний О. Г. Управління цифровою трансформацією освіти: сучасний науковий дискурс. *Наукові записки НаУКМА*. 2021. Том 6. Випуск 1. С. 105 – 110.
4. Цифрова трансформація освіти і науки. URL: <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki>.
5. Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 65 – 76.

*Савчук О. Д.,
аспірант кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

*Єгорова І. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ЧАСУ

Сучасна система вищої освіти в Україні стикається з безпрецедентними викликами, спричиненими війною. Освітній процес зазнає значних трансформацій, зумовлених необхідністю адаптації навчання до умов кризової нестабільності, психологічного навантаження студентів та нових вимог до інформаційної безпеки. У цих умовах критичне мислення стає однією з ключових компетентностей, що дозволяє студентам ефективно аналізувати інформацію, адаптуватися до швидких змін та приймати обґрунтовані рішення. Його розвиток вимагає не лише перегляду традиційних методів навчання, а й інтеграції нових освітніх стратегій, орієнтованих на стимулювання аналітичного, рефлексивного та проблемно-орієнтованого мислення.

Метою даного дослідження є визначення ефективних стратегій формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти (ЗВО) в умовах сучасних освітніх викликів, спричинених війною.

Матеріали та методи. Для аналізу було використано наукові роботи українських дослідників. Методологічною основою дослідження стали порівняльний аналіз педагогічних стратегій, огляд практик впровадження інтерактивних та цифрових технологій у навчальний процес.

Формування критичного мислення в умовах війни вимагає комплексного підходу, який передбачає адаптацію методик викладання, інтеграцію цифрових технологій та підготовку викладачів до роботи в нових реаліях, а також створення освітньої системи, здатної формувати стійкі наукові знання, залучати до глобальних процесів і сприяти розвитку незалежної особистості, із чіткою самостійною національно та громадянською позицією. Використання інтерактивних методів навчання у поєднанні з інформаційною грамотністю та технологічними інструментами сприяє підвищенню рівня самостійності студентів, розвитку їхньої здатності до аналізу складних ситуацій та прийняття відповідальних рішень.

Суттєвий вплив на розвиток критичного мислення має зміна форматів навчання, викликана воєнними реаліями. В умовах дистанційного та змішаного навчання необхідно шукати підходи, що компенсують відсутність безпосередньої взаємодії студентів і викладачів, водночас забезпечуючи активну когнітивну діяльність. Ефективними методами визнано кейс-метод, дебати, проблемне навчання, проєктну діяльність, аналіз реальних ситуацій, що дозволяють студентам самостійно формулювати висновки, аргументувати свою позицію та перевіряти достовірність інформації.

Використання цифрових технологій відкриває додаткові можливості для розвитку критичного мислення, особливо в умовах динамічних змін. Платформи для онлайн-навчання, інтерактивні симуляції, мультимедійні матеріали та адаптивні освітні середовища сприяють підвищенню рівня аналітичного мислення студентів, стимулюють їх до активного пошуку, обробки та критичної оцінки інформації. Зокрема, інтеграція штучного інтелекту в навчальний процес дозволяє розробляти індивідуальні траєкторії розвитку

студентів, що враховують їхній рівень підготовки та потреби у вдосконаленні навичок аналізу.

Проблематика оцінки рівня критичного мислення залишається актуальною, оскільки традиційні підходи до перевірки знань не завжди дають змогу коректно оцінити сформованість цієї компетентності. Доцільним є використання багатовимірних методик оцінювання, що поєднують якісні та кількісні показники, включають аналіз письмових робіт, рівень аргументованості студентських відповідей, тестування когнітивних навичок та рефлексивне самооцінювання. Застосування таких підходів дозволяє не лише вимірювати рівень сформованості критичного мислення, а й коригувати освітні стратегії з урахуванням індивідуальних потреб студентів.

Особливої уваги потребує питання інформаційної безпеки студентів у період війни, коли значно зростає ризик дезінформації та маніпуляцій у медійному просторі. З огляду на це, важливу роль починає відігравати захист від негативних впливів, зумовлених споживанням неякісної, а іноді навіть відверто шкідливої інформації [2, с. 11]. Формування критичного мислення сприяє підвищенню рівня інформаційної стійкості, оскільки дозволяє студентам самостійно аналізувати та оцінювати достовірність отриманих даних, виокремлювати надійні джерела інформації та усвідомлювати можливі когнітивні спотворення. У зв'язку з цим необхідною є інтеграція курсів з медіаграмотності та цифрової безпеки у програми підготовки студентів, що сприятиме їхній адаптації до сучасного інформаційного середовища.

Розвиток критичного мислення також передбачає активну співпрацю викладачів та студентів, що забезпечує обмін ідеями, рефлексію та спільний пошук оптимальних рішень. Викладачі мають відігравати роль фасилітаторів, які не просто передають інформацію, а створюють умови для самостійного мислення студентів, стимулюючи їхню допитливість та аналітичні здібності. Це спонукає студента робити власні висновки, що є одним із принципів критичного мислення за Д. Клустером [3, с. 115]. Важливими

елементами цього процесу є відкриті дискусії, аналіз реальних кейсів, розгляд альтернативних точок зору та робота у міждисциплінарних командах.

Застосування гібридних моделей навчання, що поєднують традиційні очні заняття, онлайн-курси, інтерактивні симуляції та самостійну дослідницьку діяльність, дає можливість розширити можливості розвитку критичного мислення студентів. Такі підходи дозволяють враховувати індивідуальні особливості навчання, темп засвоєння матеріалу та інтереси студентів, що сприяє їхній більшій залученості у навчальний процес. Ефективне застосування інтерактивних прийомів у гібридних моделях навчання сприяє розвитку критичного мислення як при очному, так і при дистанційному навчанні [1, с. 467].

Зміна підходів до формування критичного мислення в умовах війни також потребує перегляду підготовки викладачів, оскільки вони відіграють ключову роль у створенні середовища для розвитку аналітичних здібностей студентів. Педагогічні працівники повинні володіти сучасними методиками ведення дискусій, організації рефлексивного навчання, використання цифрових технологій та методик боротьби з інформаційними маніпуляціями. Важливим аспектом стає їхня готовність до адаптації навчальних матеріалів, інтеграції нових форматів роботи та гнучкого реагування на зміну обставин.

Сучасні дослідження підтверджують, що студенти, які мають добре розвинене критичне мислення, демонструють вищу академічну успішність, краще адаптуються до нестандартних ситуацій та більш впевнено ухвалюють рішення у складних умовах. Це особливо важливо в період воєнного часу, коли багато студентів змушені навчатися в стресових обставинах або поєднувати навчання з іншими соціальними чи професійними зобов'язаннями. Саме тому важливо розвивати у студентів здатність до самостійного аналізу ситуації, постановки правильних запитань, оцінки альтернативних точок зору та застосування знань на практиці. В умовах гібридної чи повномасштабної війни дуже важливо, щоб людина могла бути

самостійною функціональною одиницею, а критичне мислення, як зазначає С. О. Терно, дає змогу приймати незалежні та зважені рішення [4, с. 6].

Не менш важливим є інтегрування механізмів саморефлексії у навчальний процес. Рефлексія допомагає студентам усвідомити власні когнітивні упередження, оцінити логіку своїх міркувань та підвищити рівень самоконтролю під час прийняття рішень. В освітніх практиках ефективним методом є ведення рефлексивних щоденників, аналіз власних помилок у процесі навчання та конструктивний зворотний зв'язок від викладачів і однокурсників. Такі методи дозволяють не тільки розвивати критичне мислення, а й підвищувати академічну самостійність студентів.

Формування критичного мислення має виходити за межі суто академічних дисциплін і ставати наскрізною компетенцією, що розвивається на всіх етапах освітнього процесу. Для цього необхідно інтегрувати елементи критичного аналізу в різні курси, застосовувати міждисциплінарний підхід та створювати навчальні ситуації, які стимулюють аналітичне мислення, що підтверджується сучасними дослідженнями в сфері освіти. Наприклад, розгляд реальних кейсів, пов'язаних з історичними, економічними чи соціальними процесами, дозволяє студентам практикувати навички оцінювання фактів, аналізу взаємозв'язків і прогнозування наслідків.

Висновок. Стратегічний підхід до розвитку критичного мислення у студентів ЗВО в умовах освітніх викликів воєнного часу має включати поєднання інтерактивних методів навчання, цифрових технологій, інформаційної грамотності та адаптивних освітніх моделей. Це дозволить не лише підвищити рівень когнітивної компетентності студентів, а й забезпечити їхню стійкість до сучасних соціальних та інформаційних викликів, що є важливим фактором їхньої професійної та особистісної реалізації в умовах невизначеності.

Список використаних джерел

1. Маринченко Г. М., Моцак С. І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 4. С. 463–467.
2. Мельничук В., Горохова Л. Критичне мислення як складова інформаційної безпеки. *Вісник Львівського університету*. Випуск 29. Серія філософські науки. 2022. С. 7–13.
3. Романова С., Денисевич О. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету*. Сер.: Педагогіка, психологія. 2009. № 2. С. 113–118.
4. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя: Просвіта, 2009. 268 с.

Чепіль М. В.,

*старша викладачка кафедри педагогіки і психології,
Коломийський навчально-науковий інститут
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Коломия, Україна*

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Стрімкий розвиток інформаційних та комп'ютерних технологій у всьому світі спонукають до глобальних перетворень усіх сфер життя суспільства. Розвиток освіти, як частина суспільного життя, також залежить від розвитку інформаційних технологій, що призвело до глибоких змін у цій галузі. Наука і техніка підняли на новий рівень можливості у сфері освіти в цілому і у галузі підготовки фахівців з фізичної культури зокрема. З розвитком інформаційних технологій в освіті пройшли глибокі зміни завдяки застосуванню нових моделей і методів у викладанні навчальних дисциплін для студентів.

Аспекти впровадження сучасних інформаційних технологій в галузі фізичної культури досліджуються багатьма фахівцями, так як їх використання дозволяє ефективно здійснювати збір, обробку та передачу інформації, якісно змінити методи і вдосконалити процес навчання у закладах вищої освіти.

Дослідженнями різних аспектів розвитку цифрових технологій, на думку Хомовського О. І., займалась низка вчених: Вишневська Н., Петречук Л., Захарова І., Швачич Г. – розкривали у своїх працях сутність поняття «цифрові технології»; Трайнев І. та Трайнев В. – розглядали гуманітарну сферу використання цифрових технологій; Жалдак М., Мельніченко В., Сумський В., Морзе Н. – вивчали вищезгадане питання з фізичної точки зору; Дубінчук А., Кузнєцов О., Сергієнко К. – досліджували застосування цифрових технологій безпосередньо на заняттях фізичного виховання [3, с. 22].

Фахівці галузі фізичної культури працюють в умовах постійного розширення інформаційного середовища, яке дає можливість набагато краще використовувати методи збору, обробки та поширення інформації, якісно змінювати методи та організаційні форми навчального процесу фахівців у сфері фізичної культури. Оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями та їх використання у підготовці майбутніх фахівців стають одним із компонентів професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Використання викладачами інформаційно-комунікаційних технологій в процесі навчання студентів є важливим аспектом, який впливає на характер змін у системі сучасної освіти та визначає вплив цих технологій на соціальні і суспільні відносини. Пріоритет дослідних і проектних технологій у викладанні передбачає використання широкої бази джерел, які не завжди є в бібліотеках. Можливості ІКТ (електронних навчальних посібників і глобальної мережі Інтернет) зі збереженням та передачі інформації дозволяють вирішити ці завдання: підвищити інформаційну насиченість заняття, вийти за рамки підручників, доповнити і поглибити їх зміст [4, с. 112].

Ми вважаємо, що використання сучасних інформаційних технологій, зокрема різноманітні технологічні інструменти і ресурси, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення і збереження та управління інформацією, сприяють: розвитку, збереженню та розкриттю індивідуальних здібностей; формуванню пізнавальних інтересів; прагненню до самовдосконалення та самореалізації; постійному динамічному оновленню змісту, засобів, форм і методів процесів навчання і виховання.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання можна віднести: інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, спеціальне програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи комп'ютерного супроводу навчання тощо.

Наразі, як зазначає Чухланцева Н. В., комп'ютерні та інформаційні технології (ІТ) використовуються як засіб навчання і організації інтелектуального дозвілля; для біомеханічного аналізу техніки руху спортсменів, створення моделей тренувальних і змагальних ситуацій і засіб автоматизації процесів обробки результатів змагань і наукових досліджень; для інформаційно-методичного забезпечення та управління навчально-виховним процесом в навчальних закладах, спортивних установах і організаціях; при організації моніторингу фізичного стану та здоров'я тих, хто займається; як засіб автоматизації процесів контролю, комп'ютерного тестування фізичного, функціонального, розумового і психологічного станів тих, хто займається і корекції результатів навчально-тренувальної діяльності; в рекламній, пропагандистській та підприємницької діяльності в сфері спорту [5, с. 212].

Як зазначає Сущенко А. В., використання інформаційно-комунікаційних технологій призводить до суттєвих змін у методах і організаційних формах навчання. На теоретичному рівні виявлено чотири групи умов ефективності використання комп'ютера в навчально-виховному процесі: умови, що забезпечують формування соціальної і пізнавальної активності як ключових особистісних

характеристик студента в умовах широкого використання ІКТ; варіативність програм, доступ до баз даних (інформації), вибір програм, вибір видів діяльності на рівні школи; умови, що забезпечують розвиток самостійності молодшої людини: діалоговий характер програм, наявність кінцевого результату (в предметній формі), результати на проміжних стадіях навчання, варіативність мов та виконавців програм; умови, що забезпечують розвиток здатності до самореалізації: інтелектуальна продуктивна праця, визначення адресату навчаючих програм (користувач або програміст); умови, що забезпечують гармонійну індивідуальність особистості студента; співвідношення образного і логічного компонентів у програмах, співвідношення емоційного і раціонального в педагогічній організації комп'ютеризованого навчання, співвідношення рівня пізнавальної потреби та можливостей її реалізації [2, с. 107].

Перш за все ми використовуємо служби та сервіси мережі інтернет як джерело інформації, зокрема це електронні бібліотеки, пошукові системи, освітні портали, тематичні каталоги та інше. Мультимедійні програмні засоби дозволяють викладачам використовувати кілька каналів сприйняття навчальної інформації, тобто, дають змогу імітувати складні реальні процеси, ситуації, тощо. Ці засоби є універсальними. бо вони можуть бути використані на різних етапах навчання: як ілюстрація пояснення нового матеріалу; закріплення вивченого матеріалу; більш детального вивчення матеріалу; удосконалення теоретичних знань, практичних навичок та умінь. Також інтернет технології ми використовуємо для теоретичної і практичної підготовленості студентів.

Ю. Петренко звертає нашу увагу на використання інтернет ресурсів для завантаження мобільних додатків, які можна поділити на:

- додатки для реєстрації рухової активності та бігу (відстеження часу руху, кілометраж, швидкість, темп, ЧСС, витрачені калорії та ін.);

- додатки для здійснення контролю фізичної підготовки (контроль за виконанням вправ та кількості повторень та ін.);

- додатки для оптимізації загальної фізичної підготовки та силового тренування (містять комплекси тренувань, опис вправ, відео-демонстрації, можливість занять з професійними фітнес-тренерами та ін.);

- додатки для правильного харчування та контролю за водним балансом організму (контроль харчування, підбір правильної дієти, продуктів, щоденник харчування, журнал тренувань, питний режим та ін.) [1, с. 65].

Аналізуючи різноманітні функції мобільних додатків, можна стверджувати, що кожен майбутній фахівець у сфері фізичної культури може скористатися цими технологіями для удосконалення своїх навичок та умінь.

Використання ІКТ у роботі викладача, на думку Толочного В. М., дає можливість:

- самоосвіти, підвищення професійного рівня;
- навчатися і здобувати знання, вміння та якості, необхідні сучасній людині;
- отримувати найсучаснішу інформацію по темі, оновлювати навчальний та дидактичний матеріал;
- мати доступ до методичної бази розробок;
- спілкуватися з колегами на різних форумах;
- отримувати кваліфіковані консультації та поради експертів;
- публікувати свої матеріали;
- брати участь в обговоренні опублікованих матеріалів;
- обмінюватися досвідом з колегами з інших регіонів і країн [3, с. 112].

Впровадження новітніх технологій в освітній процес майбутніх фахівців з фізичної культури вимагають від викладачів володіння комп'ютерною грамотністю, тобто: вміти писати та редагувати інформацію; користуватися базами даних та комп'ютерними телекомунікаційними технологіями; створювати навчальні засоби і забезпечувати доступ до розміщених в них освітніх ресурсів; організовувати системи доставки електронних матеріалів, дистанційного навчання і консультування студентів

навчальних закладів різного рівня; використовувати додатки для проведення онлайн занять та інше. Прогресивні викладачі широко використовують комп'ютерні програми на основі мультимедійних засобів для проведення спортивно-педагогічних дисциплін (гімнастики, аеробіки, спортивних ігор, легкої атлетики тощо).

Сучасні умови розвитку освіти вимагають активного впровадження у навчальний процес інформаційних цифрових технологій. Науково-педагогічні працівники використовуючи технології можуть подавати навчальний матеріал більш цікаво і доступно, організовувати онлайн заняття, створювати дистанційні платформи для доступу до лекцій та інших матеріалів для студентів, комунікувати зі студентами з використанням медіа додатків.

Список використаних джерел

1. Петренко Ю. Використання мобільних додатків у формуванні мотивації здобувачів ЗВО до занять фізичною культурою і спортом. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту*. Збір. наук. праць. 2022, № 6. С. 62–67.

2. Сущенко А. В. Інформаційно-комунікаційні технології і засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Фізичне виховання та спорт. Вісник Запорізького національного університету*, 2012, № 17. С. 104–111.

3. Толочний В. М. Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка*, 2012, № 102. С. 11–113.

4. Хомовський О. І. Використання цифрових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. *Інформаційна педагогіка*. Випуск 56, 2023. С. 224–226.

5. Чухланцева Н. В. Напрямки впровадження інформаційних технологій в галузі фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. II Всеукраїнська науково-практична конференція, Харків, 2016. С. 211–216.

Шинкура Л. М.,

*викладач закладу фахової передвищої освіти
фахового коледжу Буковинського державного*

медичного університету,

м. Чернівці, Україна

Шинкура В. М.,

*викладач закладу фахової передвищої освіти
фахового коледжу Буковинського державного*

медичного університету,

м. Чернівці, Україна

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ТА ОСВІТНІ ТРЕНДИ У ФАРМАЦІЇ

Ключові фактори, що визначають розвиток фармації – це діджиталізація цієї галузі. Основні напрямки, які повинні розвиватись у фармацевтичному бізнесі – це: розвиток цифрових технологій, багатоканальна взаємодія, інсайди на основі даних. Фармацевти повинні володіти навичками роботи з електронними медичними записами, телефармацією, мобільними додатками та іншими цифровими інструментами.

Це дозволяє покращити доступність фармацевтичної допомоги, особливо у віддалених районах. Взаємодія з пацієнтами та іншими медичними працівниками здійснюється через різні канали: онлайн-консультації, соціальні мережі, мобільні додатки. Це забезпечує більш зручний та ефективний обмін інформацією. Аналіз великих обсягів даних дозволяє виявляти тенденції, прогнозувати потреби та приймати обґрунтовані рішення. Це сприяє персоналізації фармацевтичної допомоги та підвищенню її якості.

Тому можна виділити наступні освітні тренди у фармації.

Необхідно зосередити фокус навчання на персоналізованій цифровій контент та інтерактивні платформи. Освіта повинна бути адаптована до потреб та вподобань студентів як майбутніх сучасних фахівців.

Використання інтерактивних платформ, віртуальної реальності та інших інноваційних технологій дозволяє зробити навчання більш цікавим та ефективним.

Також дуже важливим є збереження балансу цифрової взаємодії та людського спілкування. Незважаючи на розвиток цифрових технологій, важливо зберігати особистий контакт з пацієнтами. Фармацевти повинні володіти навичками ефективної комунікації та емпатії.

Дуже цікавим на наш погляд є використання едьютейнменту - це освіта у розважальному форматі. Ця нова освітня технологія поєднує в собі розважальні прийоми, методи інтерактивного й активного навчання, мотивацію до пізнання та взаємодії. Розважальні елементи роблять навчання менш монотонним, що сприяє підвищенню інтересу студентів. Ігрові елементи стимулюють конкуренцію та бажання досягти результату. Інтерактивні симуляції дозволяють студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Візуальні ефекти та анімація роблять складні концепції більш зрозумілими. Ця технологія може сприяти кращому розвитку практичних навичок. Наприклад: симуляції реальних ситуацій дозволяють студентам відпрацьовувати навички прийняття рішень, комунікації з пацієнтами та роботи з лікарськими препаратами. Ігри-симулятори дозволяють безпечно експериментувати та вчитися на помилках. Групові ігри та симуляції сприяють розвитку навичок командної роботи та спілкування.

Спільне вирішення проблем та завдань зміцнює зв'язки між студентами.

Прикладами використання едьютейнменту у фармацевтичній освіті можуть бути наступні:

- Віртуальні симуляції: Відпрацювання навичок консультування пацієнтів у віртуальній аптеці. Моделювання взаємодії лікарських препаратів в організмі.
- Симуляції виробничих процесів на фармацевтичних підприємствах.

- Ігри-симулятори: Ігри на знання фармакології та лікарських препаратів.

Ігри на розвиток навичок прийняття рішень у складних ситуаціях. Ігри на розвиток навичок комунікації з пацієнтами.

- Інтерактивні відео: Відеолекції з елементами анімації та інтерактивних завдань. Відео з розбором клінічних випадків та інтерактивними питаннями. Відео з демонстрацією виробничих процесів на фармацевтичних підприємствах.

- Мобільні додатки: Мобільні ігри для вивчення фармакології та лікарських препаратів. Мобільні додатки з інтерактивними тестами та завданнями. Мобільні додатки з віртуальними симуляціями.

Едьютейнмент робить навчання більш доступним та цікавим для сучасних студентів. Цей підхід дозволяє розвивати у студентів не лише теоретичні знання, але й практичні навички, необхідні для успішної роботи у фармацевтичній галузі.

Використання едьютейнменту сприяє підвищенню якості фармацевтичної освіти та підготовці висококваліфікованих фахівців і є перспективним напрямком, який дозволяє зробити навчання більш ефективним та цікавим.

Розвиток інформаційних технологій має суттєвий вплив на фармацевтичну освіту. Тому постійно необхідно оновлювати навчальні програми, щоб вони відповідали сучасним вимогам. Також викладачі повинні володіти навичками роботи з цифровими технологіями та вміти їх використовувати в навчальному процесі. Важливо розвивати у студентів навички критичного мислення, аналізу даних та прийняття рішень[1, с.6].

Наряду з телемедициною з певного моменту часу почала розвиватись і телефармація. Телефармація – це надання фармацевтичних послуг на відстані за допомогою телекомунікаційних технологій. Це поняття може включати в себе дистанційні консультації, коли спеціаліст – фармацевт може консультивати пацієнтів щодо прийому лікарських засобів, побічних ефектів від препаратів, взаємодії ліків та інших питань, пов'язаних з

фармакотерапією. Це особливо важливо для пацієнтів, які проживають у віддалених районах або мають обмежену мобільність.

Також це може бути дистанційне спостереження, коли спеціалісти-фармацевти можуть відстежувати прийом лікарських засобів пацієнтами, контролювати ефективність фармакотерапії та виявляти можливі проблеми.

Це дозволяє покращити дотримання режиму лікування та запобігти розвитку ускладнень. Є також спеціальні мобільні додатки, що можна встановлювати на мобільний телефон, що дозволяють контролювати вчасний прийом ліків, правильність прийому, та нагадувати про час прийому тих чи інших препаратів. Можна сказати що одним із переваг телефармації є електронна видача рецептів, коли лікарі можуть виписувати електронні рецепти, які автоматично надсилаються до аптеки. Це спрощує процес отримання лікарських засобів та зменшує ризик помилок. Також у великих містах можна здійснювати наступну телефармацевтичну послугу - доставка лікарських засобів. Аптеки можуть доставляти лікарські засоби пацієнтам додому за допомогою кур'єрських служб або поштових операторів. Це особливо зручно для пацієнтів, які не можуть самостійно відвідати аптеку.

Також можливим є і здійснення електронної роздрібною торгівлі лікарськими засобами та товарами аптечного асортименту з їх доставленням через кур'єра.

Телефармація є частиною електронної охорони здоров'я та має потенціал для покращення доступності та якості фармацевтичної допомоги.

В Україні спостерігається тенденція до зростання кількості аптечних мереж. Це пов'язано з різними факторами, включаючи збільшення попиту на лікарські засоби та розширення асортименту аптек. В умовах воєнного стану, аптеки відіграють критично важливу роль у забезпеченні населення необхідними медикаментами, що також може стимулювати відкриття нових точок. Наприклад, у Чернівецькій області почав працювати перший мобільний аптечний пункт для доставки ліків в села, де відсутні аптеки.

Фармація – комплексна галузь. Вона включає в себе безліч напрямків: розробку ліків, виробництво, дистрибуцію, аптечну справу, клінічні дослідження тощо. Кожен з цих напрямків зазнає впливу різних технологій, що постійно розвиваються. Нові технології з'являються та впроваджуються дуже швидко, що навіть ускладнює аналіз тієї кількості аптек, що відкриваються. Дані не завжди доступні. Багато даних, особливо комерційних, є конфіденційними.

Але можна зробити загальні висновки про основні тенденції та досягнення, які спостерігалися у розвитку фармації протягом, наприклад останніх десяти років:

- Цифровізація медицини та фармації. Це саме впровадження електронних медичних карт, телефармації, мобільних додатків та інших цифрових інструментів.

- Розвиток електронної комерції в аптечному секторі.

- Розвиток геноміки та протеоміки, що дозволяє створювати лікарські засоби, адаптовані до індивідуальних потреб пацієнтів.

- Впровадження 3D-друку для виробництва індивідуальних лікарських форм.

- Розвиток біотехнологій, що дає можливість створення нових біологічних лікарських препаратів, таких як моноклональні антитіла та генна терапія.

- Використання ШІ для аналізу великих обсягів даних, виявлення нових лікарських мішеней та прогнозування ефективності лікарських засобів [2, с. 1].

Висновки є наступними: Завдяки використанню комп'ютерного моделювання та інших технологій, час, необхідний для розробки нових лікарських засобів, скоротився. Телефармація та електронна комерція дозволили розширити доступ до фармацевтичних послуг, особливо у віддалених районах.

Персоналізована медицина та моніторинг прийому лікарських засобів дозволили підвищити ефективність лікування та зменшити ризик побічних ефектів. Ринок телефармації зростає експоненціально, з прогнозованим зростанням до десятків мільярдів доларів протягом наступних кількох років.

Інвестиції в цифрову охорону здоров'я також зростають. Хоча точну статистику надати складно, очевидно, що технології відіграють все більш важливу роль у розвитку фармації. Тому критично важливо готувати технічно підготовлених спеціалістів – фармацевтів для подальшої роботи у цій галузі.

Список використаних джерел

1. Сучасні освітні тренди. Цифровізація. Пріоритизація. URL: <https://junist.com.ua/images/polozhennya/OsvitniTrendy.pdf> (дата звернення: 2021 р.)
2. Тенденції, що формують світ фармацевтичного маркетингу. URL: <https://www.apteka.ua/article/691198> (дата звернення: 08.04.2024р.).

Yakuba V.,

*PhD in Linguistics, Associate Professor,
Dean of Romance and Germanic Philology,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine*

Zvereva M.,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Deputy-Dean of Romance and Germanic Philology,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Kyiv, Ukraine*

MOODLE AS A TOOL FOR BLENDED LEARNING IN UNIVERSITY EDUCATION

Blended learning has emerged as a significant pedagogical model in university education, particularly in the wake of the COVID-19 pandemic, which necessitated a shift toward more flexible and technology-enhanced learning environments. It has proved to be reliable during the Russian-Ukrainian war as well. This model combines traditional face-to-face instruction with online components, thereby offering a more adaptable

approach to teaching and learning that caters to diverse student needs and learning styles [3; 12]. The integration of online and in-person learning not only enhances accessibility but also promotes deeper engagement among students. By allowing learners to interact with course content in multiple formats, blended learning creates opportunities for active participation, self-paced study, and collaboration beyond the classroom setting. These factors are crucial in fostering academic success, particularly for students who benefit from flexible learning structures [11].

Research indicates that blended learning environments can lead to improved student engagement and satisfaction. For instance, studies have shown that students participating in blended courses often report higher levels of engagement compared to those in traditional learning settings [9]. This increased engagement is attributed to the flexibility that blended learning provides, allowing students to learn at their own pace, access supplementary digital resources, and revisit recorded lectures to reinforce understanding [5; 10]. Moreover, digital tools such as discussion forums, interactive quizzes, and collaborative platforms encourage continuous interaction between students and instructors, further enhancing the learning experience. The psychological impacts of well-structured blended learning environments have also been found to be predominantly positive, as students experience greater satisfaction, reduced stress levels, and a stronger sense of control over their learning process [9].

However, the successful implementation of blended learning is contingent upon several factors, including the quality of course design, the effectiveness of technology integration, and the level of student engagement fostered by instructors [16]. Effective blended learning requires a careful balance between online and face-to-face components, ensuring that both modes of delivery are aligned with learning objectives and actively engage students [16]. A well-structured blended course should integrate instructional strategies that leverage the strengths of both in-person and digital learning, such as flipped classroom approaches, interactive multimedia content, and personalized feedback mechanisms. Additionally, the role of instructors is pivotal; their ability to facilitate discussions, provide timely feedback, and create an inclusive and

supportive online learning community can significantly influence student experiences and outcomes [6; 11].

Despite its advantages, challenges remain in the widespread adoption of blended learning in higher education. Issues such as technological readiness, student preparedness, and institutional support are critical for the effective implementation of blended learning models [5; 8]. Institutions must invest in the necessary infrastructure, including robust learning management systems, high-speed internet access, and digital literacy training for both students and educators. Furthermore, faculty development programs that equip instructors with the skills to design and deliver effective blended courses are essential in ensuring that technology is used to enhance rather than replace meaningful pedagogical interactions [5; 16]. As such, ongoing research and development in blended learning practices are essential to address these challenges and maximize the benefits of this educational approach [14; 17]. By continuously refining blended learning strategies, universities can create more inclusive, engaging, and effective educational experiences that meet the evolving needs of students in the digital age.

Moodle, an acronym for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, has become a pivotal tool for facilitating blended learning in higher education. This learning management system (LMS) is designed to support both online and face-to-face educational experiences, allowing institutions to create a cohesive learning environment that enhances student engagement and academic performance. The flexibility of Moodle allows educators to tailor their courses to meet diverse learning needs, thereby fostering a more inclusive educational atmosphere [4].

The effectiveness of Moodle in promoting blended learning is further evidenced by its ability to enhance student satisfaction and engagement. Studies have shown that students appreciate the accessibility and convenience of Moodle, which allows them to manage their coursework and access learning materials at their own pace [1]. Additionally, the platform's features, such as tracking progress and providing timely feedback, contribute to a more personalized learning experience [2]. This adaptability not only supports students in their academic endeavors but

also encourages them to take an active role in their learning, which is crucial for success in a blended learning environment [15].

However, the successful implementation of Moodle as a tool for blended learning is contingent upon several factors, including the instructors' proficiency in utilizing the platform and the institutional support provided for its integration [13]. Educators must be adequately trained to design and manage courses effectively within Moodle to maximize its potential benefits [7]. Furthermore, ongoing evaluation and adaptation of the platform based on student feedback and learning analytics can help improve its functionality and enhance the overall learning experience.

As such, while Moodle presents significant opportunities for enriching blended learning, its success ultimately relies on the collaborative efforts of educators, students, and institutions to create a dynamic and engaging educational environment.

In Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Moodle is successfully used for providing students with teaching materials. It serves as a centralized platform where students can access lecture notes, presentations, and other educational resources, ensuring a structured and organized learning process.

Additionally, Moodle functions as an effective instrument for tests and assessments. It allows educators to create various types of quizzes, track student progress, and provide immediate feedback, enhancing the overall learning experience.

The platform also supports interactive learning through discussion forums, assignments, and other tools that facilitate student engagement. Its flexibility and accessibility make it an essential component of modern education at the university.

References

1. Abdulsadek A., Mseer I., Hamdan A., Mubarak M., Sarea A. Factors affecting the adoption of Moodle in Gulf universities. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. 2019. Vol. 9, No. 2. P. 2691–2698. DOI: <https://doi.org/10.35940/ijeat.b2542.129219>.

2. Carvalho A., Areal N., Silva J. Students' perceptions of Blackboard and Moodle in a Portuguese university. *British Journal of Educational Technology*. 2011. Vol. 42, No. 5. P. 824–841. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01097.x>.
3. Dziuban C., Graham C., Moskal P., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>.
4. Essel D., Wilson O. Factors affecting university students' use of Moodle. *International Journal of Information and Communication Technology Education*. 2017. Vol. 13, No. 1. P. 14–26. DOI: <https://doi.org/10.4018/ijicte.2017010102>.
5. Feng Y. Research on the application of blended learning model in higher vocational teaching and learning. *Advances in Vocational and Technical Education*. 2023. Vol. 5, No. 11. DOI: <https://doi.org/10.23977/avte.2023.051106>.
6. Khilji N. The use of virtual learning environment for students' effective engagement in the higher education institutions through knowledge management and blended learning. *European Conference on Knowledge Management*. 2022. Vol. 23, No. 1. P. 601–610. DOI: <https://doi.org/10.34190/eckm.23.1.452>.
7. Mutanga A., Seru L. Enhancing motivation for learning through effective adoption of Moodle LMS: insights from the University of Botswana. *IntechOpen*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.1007888>.
8. Qudus N., Kusumastuti A., Apriyani D., Yulia E., Setiawati T. Improving the ability of students through blended learning based on practical courses. *Proceedings of the Conference*. 2022. P. 263–268. DOI: https://doi.org/10.2991/978-2-494069-47-3_32.
9. Ravdenscroft B., Luhanga U. Enhancing student engagement through an institutional blended learning initiative: a case study. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*. 2018. Vol. 6, No. 2. P. 97–114. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.6.2.8>.

10. Roff K. Student satisfaction and/or dissatisfaction in blended learning environments. *Frontiers in Education Technology*. 2018. Vol. 1, No. 2. P. 149. DOI: <https://doi.org/10.22158/fet.v1n2p149>.
11. Sahni J. Does blended learning enhance student engagement? Evidence from higher education. *Journal of E-Learning & Higher Education*. 2019. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.5171/2019.121518>.
12. Sain Z., Aziz A., Sain S. Blended learning in post-COVID-19 education: evaluating benefits, challenges, and long-term impacts on students. *International Journal of Education Management & Technology*. 2024. Vol. 2, No. 3. P. 309–326. DOI: <https://doi.org/10.58578/ijemt.v2i3.3992>.
13. Satriani E., Zaim M. Needs analysis: e-learning-based of intensive reading with Moodle application. *Proceedings of the Conference*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210325.013>.
14. Sriwichai C. Students' readiness and problems in learning English through a blended learning environment. *Asian Journal of Education and Training*. 2020. Vol. 6, No. 1. P. 23–34. DOI: <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.61.23.34>.
15. Truong H. Students' perception towards the use of Moodle-based LMS in learning speaking skill at the tertiary level. *Proceedings of the Conference*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.016>.
16. Zhang S., Goh Y. Student number size as moderator in affecting the four factors of students' perceived engagement in task-based learning under a blended English learning environment. *International Journal of Education & Technology*. 2023. Vol. 1, No. 1. P. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.59021/ijetech.v1i1.15>.
17. Νικολοπούλου K., Zacharis G. Blended learning in a higher education context: exploring university students' learning behavior. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 5. P. 514. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050514>.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ У ВОЄННУ І ПОВОЄННУ ДОБУ

Гладкий Василь,
аспірант кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету імені Василя
Стефаника

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ: ВИКЛИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Російсько-українська війна, особливо після початку повномасштабного вторгнення в лютому 2022 року, призвела до безпрецедентного внутрішнього переміщення населення України. Серед мільйонів внутрішньо переміщених осіб (ВПО) значну частку складають студенти закладів вищої освіти та викладачі. Перед системою освіти постали нові виклики: як забезпечити безперервність навчання і викладання для тих, хто змушений був залишити свої університети, та як зробити цей процес максимально інклюзивним.

Інклюзивна освіта у цьому контексті означає створення умов, за яких кожен студент – незалежно від місця проживання, фізичного стану чи соціального статусу – має рівний доступ до якісної освіти навіть в умовах вимушеної мобільності.

Повномасштабна воєнна агресія спричинила значні руйнування інфраструктури українських університетів та масове переміщення академічної спільноти. За даними аналітичного центру Cedos, від початку великої війни постраждали 43 заклади вищої освіти, з них 5 повністю зруйновано. Щонайменше 16 університетів були евакуйовані із зон бойових дій на підконтрольну територію, деякі з них – повторно [1].

Для студентів та викладачів, які були змушені залишити рідні міста, МОН та заклади вищої освіти оперативно створили механізми

внутрішньої академічної мобільності. Це дозволило продовжити навчання або викладацьку діяльність у більш безпечних регіонах без втрати статусу здобувача освіти чи працівника [2–3]. Університети-реципієнти приймали студентів на тимчасове навчання або переведення, надавали гуртожитки, забезпечували доступ до освітніх платформ і підтримку в адаптації [4–5].

Масова внутрішня академічна мобільність поставила низку системних викликів, які потрібно було подолати для забезпечення інклюзивності освіти – тобто доступності та комфортності навчання для всіх переміщених осіб, а саме:

Інституційні та бюрократичні виклики

У перші тижні війни система освіти не була повністю готовою до масштабної мобільності. Студенти не мали доступу до документів (залікових книжок, довідок), що ускладнювало процес переведення. Університети працювали над впровадженням електронних платформ для передачі інформації. Так, наприклад, ЄДЕБО адаптували до нових умов, щоб уможливити «подвійний облік» студентів. Водночас виникала проблема з академічною різницею: програми в різних університетах не збігались, і студентам потрібно було доздавати окремі дисципліни.

МОН розробило спрощені процедури переведення студентів із постраждалих регіонів. Багато університетів запровадили гнучкі формати навчання, індивідуальні графіки, залікові плани. Наприклад, у Львівському національному університеті ім. І. Франка створено координаційний центр мобільності для ВПО.

Психологічні та соціальні виклики

Переміщені студенти зазнавали стресу, тривоги, втрати соціальних контактів. Їм було складно адаптуватися до нових умов, зокрема, до іншомовного або культурно відмінного середовища. Студенти часто соромилися звертатися по допомогу, що призводило до ізоляції та зниження мотивації до навчання.

Університети створюють психологічні служби та центри підтримки. Наприклад, у Волинському національному університеті

діють регулярні консультації та проєкт «Наставник», де студенти-волонтери допомагають новоприбулим ВПО адаптуватися.

Фінансові виклики

Багато студентів втратили фінансову підтримку з боку родин. Оплата навчання, гуртожитку чи оренди житла стала непосильною. У зоні бойових дій банківські перекази були неможливі, що ускладнило оплату навіть за вже надані освітні послуги.

ВПО мають право на соціальні стипендії незалежно від успішності [5]. У деяких ЗВО надано повне або часткове звільнення від плати за гуртожиток (наприклад, у Кам'янець-Подільському національному університеті).

Доступність для вразливих груп

Особливо складно доводилося студентам з інвалідністю, батькам з малолітніми дітьми, представникам нацменшин чи маломобільним особам. Вони потребували адаптованих занять, безбар'єрного середовища, індивідуального підходу.

ЗВО впроваджують адаптовані формати: онлайн-доступ до лекцій, інклюзивні маршрути, дистанційне навчання для окремих категорій. Зокрема, для студентів бахмутського коледжу, що тимчасово переведені до Кам'янця-Подільського, було дозволено дистанційно навчатися тим, хто має інвалідність, є сиротою або доглядає дитину [4].

Також окрім студентів, значну частину внутрішньо переміщених осіб у системі вищої освіти складають викладачі та наукові працівники. Війна змусила тисячі фахівців покинути свої університети через бойові дії, руйнування інфраструктури або окупацію територій. Деякі колективи евакуювалися централізовано, інші – самостійно шукали можливості викладати в інших ЗВО [1], [4].

На відміну від студентів, мобільність викладачів часто ускладнюється відсутністю формалізованих механізмів переміщення. Після евакуації викладачі опинялися перед вибором: або залишитися без роботи, або переїхати в інше місто, почавши все з нуля. Особливо гостро ця проблема стояла для викладачів гуманітарних дисциплін і мистецьких закладів, де знайти вакансії складніше.

Водночас мобільність викладачів стала потужним інструментом збереження науково-педагогічного потенціалу України. В окремих випадках викладачі, які змогли працевлаштуватися в нових ЗВО, не лише продовжили професійну діяльність, а й інтегрували нові методики та формати викладання. Таким чином, внутрішня мобільність сприяла обміну досвідом між регіонами та поширенню інновацій.

Ситуація із переміщенням викладачів виявила як глибинні проблеми в організації кадрової політики та фінансування освіти, так і приклади солідарності, взаємопідтримки та інституційної гнучкості.

Викладачі переселенці стикнулися з такими системними викликами як:

- **Правова невизначеність.** Під час евакуації університетів трудові договори з викладачами або призупинялись (на час бойових дій), або не мали чіткого юридичного оформлення при працевлаштуванні в іншому закладі. Виникали труднощі з подвійною зайнятістю, обліком педагогічного навантаження та правами на академічну відпустку або відрядження.

- **Матеріальні труднощі.** Багато викладачів втратили житло, доступ до робочих матеріалів, техніки, бібліотек. Часто переїжджали без особистих речей, змушені були витратити власні кошти на переїзд та облаштування нового побуту. Затримки з виплатою заробітної плати також погіршували фінансовий стан.

- **Професійна дезорієнтація.** Викладачі втрачали стабільне академічне середовище, звичний колектив, студентів, наукові лабораторії. Не у всіх приймаючих ЗВО була можливість надати повноцінне навантаження або дозволити продовження наукових досліджень.

- **Психологічна нестабільність.** Пережите насильство, евакуація з під обстрілів, розрив зв'язків із колегами та студентами, нове робоче середовище без відчуття захищеності – усе це призводило до емоційного вигорання, втрати мотивації та навіть депресій.

Попри всі труднощі, низка українських та міжнародних ініціатив показала, що викладачі можуть не лише зберегти свій фаховий статус, а й стати агентами змін у приймаючих спільнотах. Нижче описано найбільш успішні приклади таких практик:

- **Гостьове викладання та сумісництво.** Багато університетів відкрили можливість для ВПО-викладачів вести заняття за сумісництвом або як запрошені лектори. Це дозволяло зберегти контакт із професією, отримувати дохід, а також ділитися унікальним досвідом із приймаючими колективами. Наприклад, у Західноукраїнському національному університеті в Тернополі прийняли викладачів із трьох евакуйованих ЗВО.

- **Дистанційне навчання.** Завдяки цифровим платформам (Google Classroom, Moodle, Zoom, Teams) викладачі-переселенці могли продовжувати працювати зі «своїми» студентами незалежно від локації. Деякі ЗВО створювали окремі дистанційні кафедри для координації такої форми взаємодії.

- **Міжуніверситетські програми та міжнародна підтримка.** Програма «UK–Ukraine Twinning», що поєднує університети Великої Британії з українськими, надала можливості викладачам пройти стажування, брати участь у спільних наукових проєктах, підвищувати кваліфікацію [6]. Інші партнерства дозволяли тимчасово долучатись до освітніх процесів у ЄС, зокрема в межах Erasmus+.

- **Психосоціальна допомога.** Деякі ЗВО разом із гуманітарними організаціями запустили програми підтримки ментального здоров'я для викладачів. Проводилися тренінги з подолання стресу, арт-терапевтичні сесії, індивідуальні консультації. У Львівській політехніці, наприклад, функціонує Центр підтримки внутрішньо переміщених викладачів.

Таким чином, попри численні труднощі, внутрішня мобільність викладачів у воєнний період стала не лише способом виживання, а й джерелом інституційного оновлення для всієї системи освіти.

Висновки

Академічна мобільність ВПО стала ключовим інструментом збереження права на освіту в умовах війни. Водночас вона висвітлила

ряд проблем: від бюрократичної негнучкості до психологічного вигорання і бідності.

Успішна реалізація внутрішньої академічної мобільності можлива лише за умов скоординованої державної політики, інституційної гнучкості університетів і підтримки на місцевому рівні. Набутий досвід має бути збережений та інтегрований у повоєнну стратегію розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Cedos. Вплив війни на вищу освіту в Україні: виклики та перспективи (анонс події, 23.06.2022). URL: <https://cedos.org.ua/events/vplyv-vijny-na-vyshhu-osvitu-v-ukrayiny-vyklyky-ta-perspektyvy/> (дата звернення: 02.03.2025).
2. Міністерство освіти і науки України. Внутрішня академічна мобільність учнів закладів професійної освіти під час війни (06.04.2022). URL: <https://mon.gov.ua/news/vnutrishnya-akademichna-mobilnist-uchniv-zakladiv-profesijnoi-osviti-pid-chas-vijni> (дата звернення: 02.03.2025).
3. WikiLegalAid. Академічна мобільність учасників освітнього процесу в закладах вищої освіти. URL: https://wiki.legalaid.gov.ua/Академічна_мобільність_учасників_освітнього_процесу_в_зкладах_вищої_освіти (дата звернення: 02.03.2025).
4. Донбас SOS. «Ми маємо місію». Як викладачі та студенти навчальних закладів-переселенців долають нові виклики (12.10.2022). URL: <https://www.donbasssos.org/navchalni-zaklady-pereselentsi/> (дата звернення: 02.03.2025).
5. РБК-Україна. Допомога для студентів-переселенців: які є пільги і чи можна вчитися безкоштовно (09.07.2024). URL: <https://www.rbc.ua/rus/news/dopomoga-studentiv-pereselentsiv-ki-e-pilgi-1720390494.html> (дата звернення: 02.03.2025).
6. ВолиньPost. За час повномасштабної війни у Волинському національному університеті зростає кількість студентів-переселенців (16.09.2024). URL: <https://www.volynpost.com/news/244241> (дата звернення: 02.03.2025).

Громик І. І.,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна

Боровець О. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩА СПІВПРАЦІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Інклюзивна освіта є важливим напрямом розвитку системи освіти в Україні, що передбачає забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб. Відповідно до міжнародних стандартів та національних нормативних актів, інклюзивне навчання спрямоване на створення таких умов, за яких діти з особливими освітніми потребами (ООП) можуть навчатися разом з іншими учнями, отримуючи необхідну підтримку та адаптацію. Згідно з Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікованою Україною у 2010 році, держави зобов'язані забезпечити доступність освіти для дітей з інвалідністю на всіх рівнях. Окрім того, Закон України «Про освіту» та Закон України «Про загальну середню освіту» надають правові основи для розвитку інклюзивної освіти в нашій країні. Зокрема, вони визначають інклюзивне навчання як невід'ємну частину освітнього процесу, а також зазначають, що кожен учень має право на навчання в умовах, що відповідають його індивідуальним потребам.

Вітчизняні дослідники та педагоги-практики активно займаються вивченням проблем інклюзивного навчання, прагнучи розробити механізми для його ефективного впровадження в національну освітню систему. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти можна знайти в роботах таких сучасних українських науковців і методистів, як Н. Зброєва, А. Колупаєва, І. Мартиненко, О. Нагорна, Н. Софій, З. Шевців та інші.

Інклюзивне навчання є важливою складовою сучасної освітньої системи, що базується на принципах рівності та доступності для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних або соціальних особливостей. Основною метою інклюзивного навчання є створення таких умов, при яких діти з ООП можуть навчатися разом з іншими учнями, у співпраці та взаємодії, отримуючи підтримку та допомогу, що відповідає їхнім індивідуальним потребам [4, с. 89].

У контексті інклюзивної освіти важливим аспектом є особливості організації освітнього процесу в інклюзивному класі, організація відповідного освітнього середовища. Цей процес вимагає застосування інноваційних педагогічних методик, забезпечення психолого-педагогічної підтримки та створення такого освітнього середовища, в якому налагоджується співпраця учнів з різними потребами і можливостями. Організація такої форми навчання передбачає інтеграцію учнів з особливими освітніми потребами в загальний освітній процес, що сприяє їхній соціалізації та розвитку.

Основні принципи інклюзивного навчання включають ідею, що всі діти мають право навчатися разом, незважаючи на наявні труднощі чи відмінності. Школи повинні враховувати різноманітні потреби учнів, застосовуючи різні методи та темпи навчання. Окрім того, важливим є забезпечення рівних можливостей для кожного учня, що досягається через розробку індивідуальних навчальних планів, стратегій викладання та ефективного використання ресурсів. Ключовим аспектом є також надання необхідної допомоги дітям з ООП для забезпечення їхнього успішного навчання та соціалізації [2, с. 75].

Для сучасної української освіти характерні інноваційні процеси, зміна світогляду та створення умов для самоствердження, самореалізації та самовизначення особистості. Підвищується увага до гуманістичних аспектів та індивідуального розвитку учнів, незважаючи на їх здоров'я, соціальний статус або особливості розвитку. У цьому контексті важливого значення набувають принципи дитиноцентризму, поваги до різноманіття, а також визнання інклюзивного навчання як найбільш відповідного

засадничим принципам правової держави, що ґрунтується на гуманістичних підходах.

Інклюзивне навчання дозволяє дітям з особливими потребами отримати освіту в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) за умови адаптації методів навчання до їхніх індивідуальних особливостей. Такий підхід не лише виключає дискримінацію, а й створює спеціальні умови для всебічного розвитку цих дітей, що дозволяє їм адаптуватися в суспільстві, готуватися до життєвих труднощів та повноцінно реалізовувати свій потенціал. Важливо зазначити, що в інклюзивних класах діти з ООП стають активними учасниками освітнього процесу, де вони здобувають навички незалежного життя, взаємодії з іншими, а також вчаться приймати рішення та вирішувати проблеми спільно з однолітками у процесі таких форм роботи, які передбачають взаємодію, співпрацю.

Місія школи полягає у тому, щоб створити сприятливе середовище для розкриття та розвитку талановитості кожної дитини, включаючи дітей з ООП, які навчаються в інклюзивних класах ЗЗСО. Основною метою сучасної освіти є надання кожній дитині можливості досягти успіхів та реалізувати свої духовні, комунікативні, пізнавальні та творчі потреби. Це потребує активної співпраці між вчителями, учнями, батьками та громадськими структурами, орієнтації на досягнення як особистісних, так і колективних успіхів, що сприяють розвитку здібностей дитини. Така співпраця дозволяє дітям не лише досягати певних освітніх результатів, але й розвивати емпатію, оскільки всі учні мають можливість краще розуміти проблеми своїх однолітків з особливими потребами і вчитися бути більш чуйними та добрими [3, с. 21].

Важливим аспектом є також максимальне залучення батьків до участі в освітньому процесі, що є необхідним для успішної реалізації інклюзивної освіти. Інтеграція дітей з психофізичними порушеннями у спільноту дітей з типовим розвитком вимагає подолання численних бар'єрів, які можуть уповільнювати цей процес, а також створення спеціальних умов для соціалізації та повноцінного входження в соціальне середовище. У зв'язку з цим, перед освітніми закладами стоїть завдання не лише організувати освітній процес, а й сприяти

розвитку соціальних навичок, формуванню позитивних взаємодій і створенню толерантного середовища для всіх учасників освітнього процесу [2, с. 72].

Інклюзивне освітнє середовище – це система, що враховує потреби дітей з ООП, забезпечуючи їм рівні можливості для навчання і розвитку в закладі загальної середньої освіти. Воно передбачає створення доступного та комфортного середовища для всіх дітей [5, с. 176]. Інклюзивне навчання ґрунтується на принципі адаптації середовища до потреб кожної дитини, а не навпаки. Важливо, щоб діти з ООП не відчували себе «окремо», а мали можливість взаємодіяти з однолітками, розвиваючи соціальні та комунікативні навички. Для цього вчителі використовують методи, що сприяють кооперації, формуючи почуття відповідальності та товариськості [1]. У таких класах фокус робиться на розвитку сильних сторін дітей, а не на їхніх обмеженнях. Взаємодія з іншими учнями допомагає дітям з ООП подолати стереотипи та розвивати соціальні навички. При цьому важливо враховувати індивідуальні особливості дітей, наприклад, час концентрації уваги, умови для навчання, рівень шуму та типи матеріалів, що використовуються [4, с. 120].

Таким чином, інклюзивний клас – це навчальне середовище, яке забезпечує рівний доступ до освіти для всіх дітей без винятку, реалізуючи систему освітніх послуг, що враховують особливості кожного учня. Такий клас адаптує навчальні програми, плани, методи та форми навчання, створює безбар'єрне фізичне середовище і активно співпрацює з громадами, залучаючи батьків і фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб. Крім того, важливим аспектом є створення позитивного емоційного клімату, який сприяє соціалізації всіх учасників освітнього процесу. Для ефективної роботи інклюзивного класу необхідна активна участь та співпраця не тільки вчителів та школи, а й родин учнів, інших членів громади, що дозволяє створити середовище підтримки та взаєморозуміння для кожної дитини.

Отже, інклюзивне навчання є важливою складовою розвитку сучасної системи освіти в Україні, що орієнтується на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, зокрема тих, хто має особливі

освітні потреби. Впровадження інклюзивної освіти потребує створення відповідного середовища, яке характеризується безбар'єрністю, взаємопідтримкою та активною участю педагогів, учнів, батьків і громади. Таке середовище не лише сприяє освітньому розвитку дітей з особливими потребами, а й стимулює формування толерантності, взаєморозуміння та соціальних навичок усіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Зброєва Н. Готовність педагога до інклюзивної освіти (До постановки питання). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. 2012. № 7. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=Nzspp_2012_7_5.
 2. Коваленко О. Особливості організації освітнього процесу в інклюзивному класі. *Вища освіта України*. 2023. №2. С. 70-79. URL: <file:///C:/Users/innal/Downloads/9.pdf>
 3. Мартиненко І. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 308 с.
 4. Нагорна О. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ. 2013. 140 с.
- Софій Н. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2015. Вип. 10. С. 173-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_10_31.

Демиденко Т. М.,
*кандидат педагогічних наук, доцентка кафедри освітнього і
соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна*

Сильман О. О.,
*аспірант кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту
та
соціальної роботи,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна*

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ТА ОСНОВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

В умовах повномасштабної війни в Україні зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами. Сьогодні це не тільки діти з інвалідністю, з різних культурних та мовних середовищ, обдаровані діти, але й ті, що опинилися у складних життєвих обставинах, травмовані досвідом війни, ті, що певний час не навчалися.

Перед вчителями-предметниками постає завдання створити на уроках такі умови, в яких би задовольнялись потреби дітей з особливими освітніми потребами: у безпеці, особливій увазі та тимчасовій чи постійній підтримці їх інтеграції у освітнє середовище закладу загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізу понять «інклюзія», «інклюзивне освітнє середовище» присвячені праці Д. Палатної (2019), В. Козулі (2020) та ін. Питання навчання і супроводу дітей з особливими освітніми потребами, взаємодії з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, батьками під час війни та у повоєнний період висвітлено у роботах А. Колупаєвої, О. Таранченко (2023). В окремих дослідженнях аналізуються умови та принципи створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти:

І. Калініченко (2012), І. Малишевської (2016), Н. Родіної (2021), Р. Сойчук (2023) та ін. Етапи проектування розвитку інклюзивного освітнього середовища запропоновані О. Сакалюк, С. Александровою (2016). Особливості створення інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти на засадах демократичних цінностей суспільства та урахуванні національної системи інклюзивної освіти проаналізовані О. Позняк (2021). Проте недостатньо дослідженими залишаються складові інклюзивного навчального середовища, яке проектується та організовується учителями-предметниками.

Мета статті – проаналізувати структуру та характеристики інклюзивного навчального середовища.

У науковій літературі аналізуються поняття «освітнє середовище», «інклюзивне освітнє середовище» (ІОС), «інклюзивне навчальне середовище» (ІНС).

Найбільш загальним серед них є поняття «освітнього середовища», яке характеризує ресурси, оточення, простір, в якому відбувається освітній процес, способи діяльності усіх учасників цього процесу. На наш погляд, достатньо повне визначення поняття «освітнє середовище» запропоновано Т. Швець. Дослідниця аналізує поняття у широкому та вузькому значеннях, трактує його як «соціальний простір, у якому відбувається взаємодія його учасників; як сукупність впливів та засобів розвитку особистості» [11].

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» має враховувати різні здібності, можливості учнів, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами. Так у Законі України «Про освіту» воно розглядається як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [7].

У «Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року» [5] інклюзивне освітнє середовище описується як «комфортне, безпечне, безбар'єрне, дружнє до кожного учасника освітнього процесу». Р. Сойчук також виокремлює наступні три характеристики інклюзивного освітнього середовища: фізична,

психологічна безбар'єрність та «спеціальні умови навчання» [8]. Г. Задіранова [2] аналізує інклюзивне освітнє середовище як систему соціальних контактів і результат співпраці команди педагогів і фахівців. З. Удич [10] вводить поняття «інклюзивне освітнє середовище середньої загальноосвітньої школи» і розглядає його як «комплекс освітніх послуг середньої загальноосвітньої школи, що передбачає створення умов, сукупність впливів, способів та засобів, залучення необхідних зовнішніх ресурсів, фахівців інших галузей з метою формування в учнів необхідних компетентностей для подальшої життєдіяльності відповідно до їхніх потреб та можливостей». А. Колупаєва, О. Таранченко характеризують інклюзивне шкільне середовище, як таке, «в якому всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, пристосованими до їхніх потреб» [3].

Таким чином, в основі створення інклюзивного освітнього середовища лежить принцип його пристосування до потреб учнів. З огляду на це, Д. Прасол відмічає, що інклюзивне освітнє середовище передбачає перебудову «освітнього середовища шляхом його спрощення, зменшення кількості та інтенсивності факторів, які діють відволікаюче на учнів, а також забезпечення структурованості часу, дотримання простоти роз'яснень і чіткості поставлених цілей» [6]. А. Колупаєва, О. Таранченко [3], спираючись на дослідження Т. Лормана, Дж. Деспелера, К. Е. Томлінсона, описують п'ять компонентів: матеріали, ресурси, методи навчання, очікувані результати, фізичне середовище, які забезпечують доступність навчального середовища на уроці.

У науковій літературі досліджуються також складові інклюзивного освітнього середовища. Так, у «Методичних рекомендаціях щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти» [4] описані наступні його компоненти: фізичний та освітній (діяльнісний) простори (доступність інфраструктури, облаштованість меблями, устаткуванням), соціальне середовище (створення умов для взаємодії всіх учасників освітнього процесу), організація діяльності у часі (гнучкість графіків роботи).

І. Ахновською [1] обґрунтовані теоретичні засади формування освітнього середовища та виокремлені його структурні компоненти: особистісний (взаємовідносини між суб'єктами освітнього процесу), аксіологічний (що визначає місію, візію, стратегію освітнього закладу, його символи, традиції і цінності, корпоративну культуру), просторово-предметний (матеріально-технічна інфраструктура і ресурси), інформаційно-комунікаційний (нормативні документи, освітні програми, проєкти) та організаційно-діяльнісний (управлінські структури і механізми, стилі взаємодії, способи комунікації суб'єктів освітнього процесу), компетентнісний (формування предметних компетентностей).

Т. Швець [11], досліджуючи варіативне відкрите освітнє середовище, виокремлює чотири його компоненти: просторово-предметний, комунікативний, соціальний, технологічний та такі характеристики як: відкритість, варіативність, гнучкість, мобільність. Останні теж можуть застосовуватись для характеристики ІОС.

В межах нашого дослідження становлять інтерес роботи Т. Скрипник [9], яка розглядає інклюзивне середовище у закладі дошкільної освіти як таке, що спирається на сильні сторони дітей з особливими освітніми потребами. Дослідниця зауважує, що освітнє середовище – це той простір, в якому формуються і розвиваються цілеспрямованість, самостійність, здатність дитини до соціальної взаємодії.

Таким чином, більшість науковців описують інклюзивне освітнє середовище через виокремлення компонентів у його структурі та характерних рис, ознак. Серед характеристик інклюзивного освітнього середовища науковці виокремлюють: доступність, безбар'єрність, диференціацію (Р. Сойчук), структурованість, розвивальність, пластичність, відкритість, персоналізованість (Т. Скрипник) тощо.

Разом з поняттям «інклюзивне освітнє середовище» вживається більш вузке поняття – «навчальне середовище». Якщо ІОС створюється на рівні навчального закладу, саме в ньому протікає освітній процес, то ІНС – середовище на рівні шкільного предмету.

Ми розглядаємо інклюзивне навчальне середовище як середовище, в якому здійснюється навчання, виховання, розвиток, набуття досвіду учнями з особливими освітніми потребами в межах певного шкільного предмету. Воно є органічною частиною інклюзивного освітнього середовища, проте стосується безпосередньо навчального процесу і конструюється та організовується вчителями – предметниками. Створене інклюзивне навчальне середовище має враховувати особливості навчальної діяльності та освітніх труднощів дітей різних нозологій.

На основі аналізу наукової літератури структуру інклюзивних освітнього та навчального середовищ представляємо як взаємодію трьох середовищ, з якими взаємодіє кожна дитина з особливими освітніми потребами, адаптуючись та впливаючи на них: предметно-просторового, соціально-комунікативного та змістово-технологічного. Так предметно-просторове (фізичне) середовище характеризує зручність приміщення, меблів, освітлення, додаткового обладнання, дидактичних матеріалів, навчальних ресурсів (шрифт Брайля, аудіокниги) тощо. Соціально-комунікативне середовище передбачає формування культури взаємоповаги серед учнів, створення дружньої атмосфери, запобігання дискримінації, підтримка мотивації та сильних сторін кожного учня, підтримка правильних відповідей, зокрема часткових, навчання через взаємодію («учень-учень», робота в малих групах). Змістово-технологічне середовище визначає зміст навчання та його методи, засоби, форми, технології (диференційоване навчання, візуальні, аудіальні, тактильні методи та ін.).

Спираючись на структурні компоненти та характеристики сформулюємо принципи конструювання та організації інклюзивного освітнього та інклюзивного навчального середовищ: їх пристосування до потреб учнів (шляхом адаптації та модифікації); врахування можливостей та освітніх труднощів дітей з особливими освітніми потребами; опора на сильні сторони учнів; підтримка мотивації та самостійності дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, структуру інклюзивного як освітнього, так і навчального середовища складають наступні компоненти-середовища: предметно-просторове, соціально-комунікативне, змістово-технологічне. Серед основних його характеристик виділяють ті, що забезпечують умови ефективного навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Для забезпечення ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами необхідне створення інклюзивного середовища в закладі освіти на різних рівнях: як самого закладу освіти, так і окремих навчальних середовищ з кожного шкільного предмету.

Список використаних джерел

1. Ахновська І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. № 4 (32), С.26 – 34.

2. Задіранова Г. В. Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: Тези доповідей XI Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ: Університет «Україна», 2011. С. 63 – 65. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Actualni_problemi/Zbirnik_tez2011.pdf

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

4. Методичні рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти. URL: http://usmdi.org/information/guidelines_inclusivity.pdf

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

6. Прасол Д. Психолого-педагогічні стратегії в освітньому процесі інклюзивного класу ЗЗСО. Вебінар на платформі «Всеосвіта».

Електронний ресурс. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=s7GmQuk3jvo&t=162s>

7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII редакція від 01.01.2025. Електронний ресурс. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519#Text> (дата звернення: 06.02.2025).

8. Сойчук Р. Л. До проблеми організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі. *Актуальні питання та перспективи інноваційного розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Рівне, 14 листопада 2024 року). Рівне, 2024. Ч II. С.40 – 43.

9. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

10. Удич З. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2017. №3. С. 127 – 134 с.

11. Швець Т. Е. Варіативне відкрите освітнє середовище як умова реалізації тьюторингу в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. №4 (48). URL: <https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/4062/3874>

Литовченко О. В.,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії позашкільної освіти
Інституту проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ І ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА У ВОЄННИЙ ЧАС: ВАЖЛИВА РОЛЬ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах воєнного часу значними є виклики в гуманітарній сфері. За даними UNICEF. Humanitarian Situation Report No. 24 [1] від

початку ескалації війни 24 лютого 2022 року в Україні було вбито або поранено 1148 дітей, близько 5,9 мільйона людей стали внутрішньо переміщеними особами. Навчання близько 5,7 мільйона дітей було перервано, а 1,5 мільйона дітей стикнулися з проблемами психічного здоров'я. І ці дані уже неповні.

Освітні заклади в умовах війни – не лише надають знання, формують компетентності здобувачів освіти; особливого значення набули завдання психолого-педагогічного супроводу, психосоціальної підтримки всіх учасників освітнього процесу.

Відтак особливо актуальною наразі є технологія *психосоціальної підтримки* дітей та молоді, яка має на меті підвищити стійкість до викликів, знизити рівень стресу, зняти емоційну напругу та навчити, як потурбуватися про себе і своїх рідних [3]. Таке поняття сьогодні часто використовується не лише у контексті професійної соціальної роботи, але й в освітній сфері (специфіка такого виду підтримки у тому, що її надавачами можуть бути як фахівці (соціальні працівники, практичні психологи), так і педагоги та волонтери, які здобули відповідну підготовку.

Значний потенціал психосоціальної підтримки дітей та молоді, які постраждали від війни, має позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти.

Метою статті є коротко описати значущу роль позашкільної освіти у контексті освітньої інклюзії та психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу.

Особливості та потенціал позашкільної освіти зумовлює значне соціальне замовлення на освітні послуги. За даними державної статистики, станом на 1 січня 2022 року в системі освіти працювало 1263 заклади позашкільної освіти, які відвідували понад 1 млн 014 тис. дітей. Після початку повномасштабної війни частина закладів позашкільної освіти стали волонтерськими центрами або прихистком для внутрішніх переселенців; заклади було зруйновано або пошкоджено внаслідок військових дій. За даними збірника МОН (2023), 5 закладів позашкільної освіти залишаються прихистком для внутрішньо переміщених осіб. Частина закладів перебувають на

тимчасово окупованих територіях (101 заклад) або призупинили провадження статутної діяльності (12 закладів в Донецькій області) [2]. Зменшився учнівський контингент, адже частина учнів вимушено залишили місце проживання, виїхали в інші країни в умовах воєнних загроз. За даними Інституту освітньої аналітики станом на травень 2024 року кількість здобувачів позашкільної освіти скоротилася до 910 тис. осіб.

Попри втрати, в умовах воєнного часу позашкільна освіта – найбільш мобільна освітня ланка, яка швидко реагує на соціальні запити, національні виклики, упроваджує актуальні освітні практики. Вагомою є роль позашкільної освіти у вирішенні найбільш значущих освітніх завдань у воєнний час, розвитку освітньої інклюзії, наданні підтримки.

Заклади позашкільної освіти – осередки волонтерського руху у своїх громадах; створюють середовище українських національних цінностей; залучають широке коло дітей, підлітків та молоді до соціальних практик, проєктів, флешмобів; формують актуальні компетентності тощо.

В умовах широкомасштабної війни діяльність закладів позашкільної освіти спрямовано на забезпечення реалізації прав дітей та підлітків на якісну позашкільну освіту незалежно від місця їхнього проживання, тимчасового перебування у воєнний час, соціального стану, освітніх труднощів тощо. Отже, освітня *інклюзія і безбар'єрність є тенденціями у діяльності закладів позашкільної освіти.*

Наступні тези – узагальнення виступів учасників *проблемно-пошукового полілогу «Ефективні практики подолання освітніх втрат і освітніх розривів в позашкіллі»*, що відбувся у межах Всеукраїнської науково-педагогічної конференції «Сучасні тенденції підвищення якості освіти» (Profi NENC) 28-29 серпня 2024 року. Спікерами полілогу виступили представники закладів позашкільної освіти з Донецької, Сумської, Харківської, Запорізької, Миколаївської областей України. У виступах наведено конкретні *практики із діяльності закладів позашкільної освіти із подолання*

освітніх втрат у цій сфері, відповіді на виклики воєнного часу, приклади підтримки та освітньої інклюзії. Зокрема:

- Організація освітнього процесу – онлайн і офлайн, змішано; з учнями, які перебувають в Україні, та тими, хто за кордоном; дітьми, які перебувають у населених пунктах, наближених до зони бойових дій і тривалий час не відвідували школу, тощо. Так, учні і учениці Донецького обласного еколого-натуралістичного центру не лише продовжують навчання онлайн з будь-якого куточку світу, залучені до дитячого екологічного парламенту, різноманітних проєктів, челенджів, експедицій, дебатів тощо, але також беруть участь і здобувають перемоги у всеукраїнських конкурсах!

- Цифрові освітні центри (наприклад, центр від ЮНІСЕФ на базі Харківського обласного Палацу дитячої та юнацької творчості – коворкінг, резервне живлення, зона очікування для батьків та інше, сучасний і безпечний).

- Освітні хаби, які надають актуальні знання засобами сучасних технологій, онлайн-платформи (наприклад, за організації Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю та інші).

- Мобільні освітні центри, мобільні центри психосоціальної підтримки, які мають змогу працювати у віддалених громадах, надавати актуальні знання та психологічну підтримку.

- Психологічна підтримка для учнів, педагогів (наприклад, проєкт «Ментальне здоров'я» у Запорізькому обласному центрі еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді; безпечний Арт-простір у Харківському обласному Палаці дитячої та юнацької творчості та багато інших).

- Міжнародне партнерство, партнерство із громадськими організаціями, що дозволяє створити безпечні позашкільні простори для офлайн навчання та творчості тисяч дітей, зокрема у Харкові та інших містах.

- Національно-патріотичні проєкти, програми, заходи, які створюють простір становлення української національної ідентичності.

- Соціальні проєкти, короткострокові програми, тренінги, майстер-класи як актуальні форми позашкільної освіти в умовах воєнного часу.

- Волонтерські практики. «Для гуртка чи творчого об'єднання будь-якого напрямку одним із найбільш важливих завдань є залучення учнів до волонтерства», – зазначила одна із спікерок полілогу.

В умовах широкомасштабної війни діяльність закладів позашкільної освіти є надзвичайно важливою. Попри власні «освітні втрати», в умовах постійних викликів і загроз позашкільна освіта має значний потенціал освітньої інклюзії і психосоціальної підтримки, сприяє реалізації прав дітей на позашкільну освіту незалежно від місця їхнього перебування у воєнний час, освітніх труднощів; а також створює середовище українських національних цінностей, залучає дітей та учнівську молодь до соціальних практик, волонтерства; реалізує програми із соціальної реабілітації військових, ветеранів, вирішує інші значущі завдання в умовах війни.

Список використаних джерел

1. UNICEF. Humanitarian Situation Report No. 24. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/humanitarian-situation-report-december-2022>

2. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Міністерство освіти і науки України. 2023.

3. Плетка О. Психосоціальна підтримка підлітків, що пережили страхіття війни. Методичний посібник. Київ: Центр реадaptaції та реабілітації «ЯРМІЗ», 2022. 54 с.

Сидорів Л. М.,
*Івано-Франківський фаховий коледж,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

РОЗВИТОК КОМУНІКАЦІЇ З ОСОБАМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У сучасному світі вміння ефективно спілкуватися є ключовим фактором успіху у будь-якій сфері діяльності. Саме соціальні комунікації дозволяють нам будувати стосунки, досягати поставлених цілей та знаходити взаєморозуміння з іншими людьми. О. М. Холод визначає як комплекс організованих дій (збір інформації, її обробка, трансляція і верифікація впливу інформації на споживача), що спрямовані на обмін соціально важливою інформацією та регулювання соціальних дій, взаємодій і відносин між соціальними суб'єктами й об'єктами у суспільстві [5]. Вони є основою нашого повсякденного життя і мають великий вплив на всі аспекти суспільства, дозволяють ефективно працювати в командах, що особливо важливо в навчанні та професійній діяльності. Через соціальні комунікації ми ділимося знаннями та досвідом.. Соціальні комунікації можуть відбуватися через різні канали та форми. Існують вербальні комунікації, невербальні комунікації, діджитальні. Комунікація є основою успіху у будь-якій професії та допомагає будувати стосунки з колегами, студентами та учнями, сприяє продуктивній співпраці.

Ефективні комунікації є ключовим аспектом успішної педагогічної діяльності. Педагог – це не тільки викладач предмету, але й наставник, порадник і модель для наслідування. Через відкриту та чесну комунікацію педагог може створити атмосферу довіри, де студенти відчувають себе почутими і зрозумілими. Довіра та взаєморозуміння – це основа успішних відносин між педагогом і студентами. Студенти більш відкриті до навчання, коли відчувають підтримку з боку педагога. Відкрите спілкування допомагає вчасно

вирішувати проблеми і запобігати конфліктам. Коли студенти відчують, що їхню думку цінують, це підвищує їхню мотивацію до навчання. Педагог повинен вміти передавати складну інформацію у зрозумілій формі, використовуючи різні методи та інструменти. Чітке пояснення навчального матеріалу, використання простих і зрозумілих прикладів. Використання міміки, жестів і тону голосу для підсилення вербального повідомлення. Управління класом вимагає від педагога вміння спілкуватися з різними студентами, враховуючи їхні індивідуальні особливості та потреби. Педагог повинен чітко визначати очікування від студентів, надавати конкретні завдання і пояснення. Важливо надавати студентам своєчасний і конструктивний зворотній зв'язок щодо їхньої роботи. Педагог має заохочувати студентів до активного навчання, підтримувати їхні успіхи та допомагати долати труднощі. Комунікація є складовою професійного розвитку педагога. Через взаємодію з колегами та участь у професійних заходах педагог може: обговорювати нові методики та підходи до навчання, брати участь у семінарах, тренінгах і конференціях, що сприяє постійному вдосконаленню, встановлювати нові контакти і співпрацювати з колегами. Через комунікацію педагог може навчати соціальним навичкам, розвивати у студентів навички комунікації, співпраці, заохочувати студентів до участі у соціально значущих проектах та волонтерській діяльності.

Особи з інвалідністю часто стикаються з труднощами у комунікації, які можуть вплинути на їх соціальне включення, освіту, працевлаштування та якість життя. Правильна комунікація допомагає налагодженню контакту та взаємодії між людьми, уникненню незручностей та непорозуміння у спілкуванні з людьми з інвалідністю. Слід враховувати, що люди з інвалідністю можуть бути дуже вразливими до слів, визначень та понять, які викликають жалість та інші негативні асоціації. Тому знання етикету, коректних висловлювань дуже важливе для спеціалістів, які здійснюють підтримку різних категорій населення. Комунікація між особами з інвалідністю та здоровими людьми є аспектом забезпечення рівності та інклюзії в суспільстві. Засоби комунікації мають бути адаптовані

так, щоб члени громади, включаючи людей з інвалідністю, могли отримувати, розуміти та діяти на основі важливої інформації. Потрібно використовувати просту, зрозумілу мову, різноманітні засоби комунікації, які підтримують розуміння повідомлення: малювання, картинки, жести, театр. Педагог має спілкуватися безпосередньо з дітьми, людьми з інвалідністю, а не з їхніми помічниками чи вихователями. Своє спілкування необхідно адаптувати відповідно до потреб аудиторії. Можна використовувати зображення та малюнки для візуалізації інформації. Для дітей з порушеннями розвитку існує кілька альтернативних засобів комунікації, які можуть допомогти їм взаємодіяти з оточенням. Це сенсорні карти, спеціальні додатки, спеціальні інструменти для мовлення, автоматизовані комунікатори. Ці всі інструменти допомагають дітям з порушеннями розвитку краще взаємодіяти з оточенням та поліпшувати їхній розвиток, що сприяє інтеграції у суспільство; вони допомагають зменшити соціальну ізоляцію, дозволяючи користувачам підтримувати зв'язок з родичами, друзями. Використовуючи ці технології, ми можемо створити більш інклюзивне та доступне суспільство для всіх.

В цьому допомагають альтернативні та додаткові засоби комунікації (АДЗК). Сучасні технології пропонують багато інструментів для полегшення комунікації осіб з інвалідністю: комп'ютерні програми та додатки - голосові асистенти, текстові повідомлення, відеозв'язок та спеціальні додатки для спілкування; бездротові пристрої та сенсорні панелі, які можуть бути налаштовані відповідно до індивідуальних потреб. Комунікація глухих може включати різні методи та технології, що допомагають людям з порушеннями слуху спілкуватися з іншими: сурдопереклад, сурдотехнічні пристрої, мова жестів, текстові комунікатори, електронні дисплеї або паперові карти, спеціальні додатки та програми для смартфонів, які допомагають глухим людям спілкуватися, наприклад, додатки для перекладу тексту у жестову мову або навпаки. Спілкування через інтернет дозволяє глухим людям спілкуватися через чати, електронну пошту та соціальні

мережі, що значно розширює їхні можливості комунікації. Мова жестів є основним способом комунікації для багатьох глухих та слабочуючих людей по всьому світу, інструментом для соціалізації та інтеграції глухих людей.

Комунікація між особами з інвалідністю та здоровими людьми є ключовим фактором для забезпечення рівності та інклюзії. Використання доступних комунікаційних методів, повага та терпимість, адаптація способів комунікації та підвищення обізнаності можуть значно покращити цей процес. Створюючи інклюзивне суспільство, де кожна людина відчуває себе почутою. При спілкуванні з особами з інвалідністю важливо дотримуватися трьох головних правил спілкування з людьми з інвалідністю, а саме: - не жаліти; - поважати; - підтримувати.

Гуманізм має бути покладений в основу дій на підтримку людей з інвалідністю, особливо у наш час, коли багато людей отримують інвалідність під час бойових дій. Допомагаючи ветеранам та ветеранкам слід підтримувати їх гідність, висловлювати повагу та вдячність. Спілкування сприяє взаєморозумінню, підтримці та співпраці, знижуючи бар'єри та перешкоди, які можуть обмежувати соціальну інтеграцію. Поважаючи особливості та потреби кожної людини, ми створюємо атмосферу довіри та підтримки, яка сприяє особистісному та професійному зростанню. Використання доступних технологій, адаптація комунікаційних методів та підвищення обізнаності допомагають забезпечити комфортне і безпечне середовище для всіх учасників спілкування. Спільними зусиллями ми будуємо побудувати суспільство, де кожна людина відчуває себе почутою, зрозумілою та цінною.

Список використаних джерел

1. КОНВЕНЦІЯ про права осіб з інвалідністю [Електронний ресурс, дата звернення 25.11.2024.]
2. Львовичкіна А. М. Психологія розвитку екологічної культури. Монографія Київ: ВПЦ «Київський університет», 2015. 383 с.

3. Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-е, виправлене та доповнене Київ: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.

4. Довідник «Довідник безбар'єрності». URL: <https://bf.in.ua/> (дата звернення 25.11.2024.)

5. Холод О. М Соціальні комунікації Тенденції розвитку. Київ «Білий Тигр», 2018. 370

Сойчук Р. Л.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки початкової,
інклюзивної та вищої освіти,*

*Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Висока динаміка трансформаційних зрушень в освітній царині Україні актуалізує потребу створення безпечного освітнього середовища в руслі новітніх методичних вимог й освітніх стандартів, як-от Концепції Нової української школи. Статус однієї з найбільш значущих у спектрі освітніх парадигм має інклюзивна освіта, вектор якої – утілення принципів соціальної інклюзії, доступності та рівноправності освіти.

Інклюзивною освітою є підхід, який уможливорює однаковий доступ до якісної освіти всіх здобувачів, попри їхні індивідуальні потреби та потенціал. Така освіта забезпечує формування сприятливого та безпечного середовища, у якому кожен здобувач може вважати себе повноцінним членом колективу та налагоджувати комфортні взаємини з педагогами й іншими здобувачами. На сучасному етапі інклюзивна освіта фігурує зі значенням не тільки однієї з фундаментальних засад розвитку освіти України, а й

філософії трактування участі кожної у функціонуванні українського соціумі.

В Україні на сьогодні ратифіковано найважливіші міжнародного рівня нормативно-правові документи щодо прав людини, як-от: Декларацію ООН «Про права людини», Конвенцію ООН «Про права осіб з інвалідністю», «Про права дитини» й ін. Декларовані в перерахованих документах зобов'язання стосуються визнання загальнолюдських і європейських цінностей, а також дотримання прав, зокрема права на освіту дітей і молоді з особливими освітніми потребами.

Для забезпечення інтеграції осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в освітній процес закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) вимагає реалізації оновленого підходу до практики інклюзивної освіти. На сьогодні саме інклюзивне освітнє середовище надає змогу дітям з ООП бути рівноправними учасниками освітнього процесу ЗЗСО, попри притаманні останнім порушення психо-фізіологічного розвитку.

У Концепції Нової української школи (далі – НУШ) наголошено на впровадженні особистісно орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеях дитиноцентризму, що прикметна максимальною увагою до індивідуальності учнів, їхніх дій в освітньому процесі закладу освіти. Це увиразнює присутнє значення принципів дитиноцентризму та партнерської педагогіки у межах реалізації інклюзивного навчання в ЗЗСО.

Означений контекст актуалізує доробки вчених, присвячені імплементації інклюзивної освітньої парадигми, зокрема: феномену середовища освіти та процесів формування останнього в освітніх закладах (В. Вербицький, Н. Гонтаровська, Н. Поліванова, Г. Пустовіт та ін.); побудови, розвитку й оцінювання середовища інклюзивної освіти в освітніх закладах (Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, О. Сакалюк, О. Чопік та ін.).

Опрацювання наукових студій із задекларованої у науковій розвідці проблеми слугувало підґрунтям для виокремлення особливо присутніх із них із метою різноаспектуального представлення процесу

організації та впливу інклюзивного освітнього середовища на навчання дітей з ООП. Серед осмислених аспектів доцільно згадати такі, як: наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з ООП в інклюзивному освітньому середовищі (А. Колупаєва, І. Садова, З. Удич та ін.); вивчення проблем взаємодії психолого-педагогічних фахівців у інклюзивному освітньому середовищі (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко й ін.).

Незважаючи на переконливі та результативні кроки представників наукової спільноти на шляху аналізу означеної проблеми, до сьогодні залишається неналежно дослідженою царина імплементації інклюзивної освіти в український соціум. Ідеться, зокрема, про недостатнє розкриття особливостей використання потенціалу освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти під час роботи з дітьми, які мають ООП, у симбіозі з педагогічною готовністю педагогів до роботи з учнями з діагностованими ООП. Активний розвиток інклюзивної освіти на зрізі останнього десятиліття увиразнює доцільність нівелювання соціально-педагогічних стереотипів і досягнення балансу між наданням відповідного рівня освітніх послуг дітям з ООП та забезпеченням їм відчуття власної значущості в освітньому середовищі.

Проаналізовані вище нормативно-правові документи відображають визнання в сучасному соціумі права осіб з ООП на повноцінну участь у суспільному житті та спроби створення умов для реалізації останнього. Із цього приводу А. Колупаєва стверджує про логіку розвитку системи освіти України в напрямі побудови інклюзивної моделі освіти, а відтак інклюзивного суспільства – «суспільства для всіх» [2]. Зважаючи на це, усі держави (й Україна зокрема) докладает зусиль до впорядкування у проєкції міжнародних норм власної законодавчої бази щодо права на освіту дітей з ООП на засадах якості, доступності, гуманізації освіти і пріоритетів особистості [1].

Так, Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю, визнавши цим, що інклюзивна освіта не тільки

уможлиблює формування найкращого середовища для навчання дітей з ООП, зокрема дітей з інвалідністю, а й сприяє подоланню бар'єрів і руйнуванню стереотипів. Це доводить, що Українська держава цілком бере на себе відповідальність за забезпечення прав і свобод громадян з інвалідністю, регламентуючи їхнє повноцінне право на життя.

Зазначимо, що у нормативно-правових актах України здебільшого фігурує термін «діти з особливими освітніми потребами». В українському законодавстві поняття «особливі потреби» вживають для позначення потреб, які виникають з огляду на інвалідність особи та зорієнтовані на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених здібностей до різного виду діяльності, зокрема до опанування знань (Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України»).

На основі аналізу міжнародної й української нормативно-правової бази окреслено статус інклюзивного навчання як оптимально сприятливого для розвитку та соціалізації осіб з ООП, а також співвідносного зі світовими демократичними й гуманістичними прагненнями. З огляду на це впровадження інклюзивної освіти визнано найважливішим напрямом реформування системи сучасної освіти.

Виконаний аналіз законодавчої бази України розкриває загальну тенденцію державної політики до результативного втілення інклюзії на всіх рівнях освіти й удосконалення системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Нормативно-правовою основою для системних зрушень у цьому ключі має стати Закон України «Про освіту», зміст якого вимагає чіткого визначення позиції держави щодо кадрового забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивна освіта передбачає формування інклюзивного освітнього середовища (далі – ІОС), яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від її особливих потреб.

Інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення) зорієнтоване на створення освітнього середовища, співвідносного з

потребами та можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання мислиться гнучкою, індивідуалізованою системою навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [3].

ІОС має поставати на загальних принципах інклюзії, орієнтуватися на об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку в межах відкритої соціально-педагогічної системи, сприяти досягненню поставленої мети, відображеної у змісті інклюзивного навчання, а також упроваджувати інноваційну методику та засоби організації освітнього процесу в умовах інклюзії.

Підґрунтям процесу формування ІОС слугує загальний принцип заперечення дискримінації у будь-якому її вигляді, а також доступності освіти та пристосування її до різних потреб усіх дітей. Ідеться про забезпечення специфічних умов для повноцінного навчання й доступу до освіти дітям, які мають ООП. Сенса інклюзивного підходу до формування освітнього середовища зумовлений не тим, щоби протиставити дві освітні системи (масову та спеціальну), а тим, щоби сумістити їх, стерти між ними межу, залучити результативні методики кожної, посилити загальну педагогіку здобутками спеціальної тощо.

За умов інклюзивного освітнього середовища навчання постає сучасною технологією, співмірною класно-урочній системі навчання, що апелює до педагогіки партнерства, а не оперує певними вимогами. Прерогативою для такої виступають: суспільна адаптація дитини на кожному віковому етапі її розвитку; природовідповідність завдань, методів і методик освіти й потенціалу дитини, й загальній логіці її розвитку; прищеплення інформаційної культури, комунікативних компетенцій, умінь взаємодіяти з іншими людьми; формування безбар'єрного та не тільки фізичного, а й психологічного середовища освіти. Вищевикладене дає змогу стратифікувати три складники ІОС, як-от: безбар'єрне фізичне, психологічне середовище та спеціальні умови навчання.

Значущими прикметними ознаками інклюзивних закладів освіти (одного з типів ІОС) є навчальна (укладання навчальних планів з огляду на розмаїття дітей), соціальна (набуття учнями соціальних ролей для вияву ними їхніх найкращих рис характеру) та фізична (полегшений доступ до закладу освіти, належне розташування меблів тощо) інклюзія. Результативна реалізація інклюзивної моделі освіти передбачає гармонізацію всі трьох названих ознак [4].

У ході передбаченого дослідженням аналізу науково-методичної літератури визначено, що ІОС має гарантувати:

- охорону фізичного та психологічного здоров'я, повагу до людської гідності, індивідуальних потреб, позитивних емоцій, добробуту «особливих» дітей, прищеплення і підтримання позитивної самооцінки;

- розкриття потенціалу до навчання та корекцію розвитку дітей з ООП на найвищому рівні;

- відповідність матеріально-технічного забезпечення до особливостей розвитку дітей з ООП;

- диференційовану організацію особистісно зорієнтованої розвитково-корекційної освіти дітей з ООП шляхом застосування широкого спектра засобів, видів активності та форм організації навчання;

- вільний вияв почуттів і думок кожною особистістю;

- стимулювання позитивної мотивації і прагнення до професійного саморозвитку педагогів;

- доступність освітнього процесу й активна участь батьків і громадських організацій у освітній діяльності, що передбачає інформаційну підтримку в сенсі факторів освіти, виховання, охорони здоров'я дітей з ООП.

З огляду на вищевикладене інклюзивним називаємо вибудоване на інклюзивних принципах інтегроване освітнє середовище із потенціалом до вдосконалення та спроектоване на забезпечення якісної психолого-педагогічної підтримки й задоволення індивідуальних освітніх потреб кожною дитиною на засадах загальнодоступності та професійної співпраці [5].

Умовами організації інклюзивного освітнього середовища вважаємо:

- формування гнучкої та варіативної організаційно-методичної системи, адекватної освітнім потребам дітей із різними можливостями;

- комплексний і багаторівневий супровід учасників освітнього процесу: педагога (науковий керівник, адміністрація), навчання дітей (дефектолог, психолог, батьки) і соціалізації дітей (психолог, батьки, волонтери). В основі підтримки лежить метод комплексного супроводу, що прикметний реалізацією чотирьох функцій: діагностування проблем, які виникають у дитини; пошук інформації про сутність проблеми та способи її розв'язання; консультації на етапі ухвалення рішення і вироблення плану розв'язання проблеми; допомоги на етапі реалізації розв'язання проблеми;

- технічне забезпечення освітнього процесу як параметр безбар'єрного середовища. Для різних категорій дітей передбачено спеціальні технічні засоби (індивідуальні слухові апарати, FM-системи, ІКТ), які полегшують опанування освітньої програми, спеціальні пристрої для застосування комп'ютера, аудіообладнання, навчальні матеріали з використанням шрифту Брайля тощо.

Відтак освітнє середовище постає водночас і підсистемою історично вибудованого соціокультурного середовища, і спеціально забезпеченими педагогічними умовами розвитку особистості дитини. Вектором ІОС є залучення учнів з ООП у освітній процес, а саме – розв'язання проблеми освіти дітей, які мають ООП, шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини. Останнє передбачає перегляд освітнього процесу, гнучкість і варіативність його методики, позитивний психологічний клімат, переоблаштування навчальних приміщень для задоволення потреб усіх без винятку дітей і, за такої змоги, забезпечення повноцінної участі останніх у освітньому процесі. Позаяк у епіцентрі ІОС постає дитина з ООП, а чинне законодавство регламентує в обов'язковому порядку організацію в закладах освіти – після звернення батьків особи з ООП – інклюзивних та/або спеціальних класів для навчання дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Засенко В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ: О. Т. Ростунов, 2010. Вип. 1. С. 3–7.12
2. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ: Науковий світ. 2010. С. 7–13. 27
3. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9(2). С. 125–134. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko20179\(2\)15.35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko20179(2)15.35)
4. Садова І. І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 448 с.53
5. Сойчук Р. Л. Принципи та компоненти інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Засоби і прийоми, які сприяють розвитку й комунікації педагогів та дітей з особливими освітніми потребами* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 30 січня – 12 березня 2023. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 89–91. (112 с.).
6. Сойчук Р. Л. Умови створення інклюзивного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. *Професійний розвиток педагога*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної е-конференції. Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2023. С.143–147.
7. Soichuk, R., Khrypun, D., Sydoruk, I., Serheieva, V., Shevchenko, V., & Shevchenko, S. Problems of Organization of Education of Children with Special Educational Needs in the Conditions of Contemporary Primary School (in the Context of Neuropedagogy). *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2022, Vol. 13, Issue 4. P. 383–397.

Стець В. І.,
*кандидат філософських наук, доцент кафедри психології,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В СИТУАЦІЇ НАБУТОЇ ІНВАЛІДНОСТІ

Життєва перспектива, як інтегративне поняття, є менш дослідженою у психології порівняно з часовою перспективою. Питання уявлень про власне життя та його значення в контексті інвалідності вивчені у досить обмеженій кількості наукових робіт.

Дослідження показали, що життєві можливості людей з інвалідністю залежать від таких факторів: 1) особистих можливостей (які залежать від типу захворювання); 2) активної або пасивної життєвої позиції; 3) наявності соціальної підтримки; 4) специфіки територіального розвитку.

Життєва перспектива, як складова життєвого шляху, згідно теоретичного аналізу, визначається як інтегративне поняття, що обумовлено рівнем сформованості смислових утворень, часовою перспективою, самосвідомістю та ставленням до інших людей, життєвими цілями та задоволеністю життям. Вона формує уявлення про майбутнє як сукупність життєвих цілей і способів їх досягнення.

Згідно з функціональним навантаженням життєвої перспективи в процесі онтогенезу особистості, було виокремлено основні аспекти становлення життєвої перспективи людей з інвалідністю. Це п'ять основних блоків: 1) показники життєвого шляху в часовій перспективі; 2) диспозиційні чинники стійкості до критичних ситуацій; 3) життєві цілі особистості; 4) показники суб'єктивного благополуччя; 5) показники Я-концепції. Ці блоки базуються на основних підходах до дослідження життєвої перспективи, таких як мотиваційний, ціннісний, автобіографічний та ситуативний.

Показники життєвого шляху у часовій перспективі. У психології зазначається, що хвороба може значно обмежити

можливості активності людини, змінюючи її життєвий досвід і здатність до прогнозування. Це включає здатність до антиципації, яка відображає ставлення до захворювання та є важливим фактором у формуванні життєвих перспектив.

Життєва перспектива особистості є більш широким поняттям, що складається з об'єктивних подій, їхнього смислового навантаження і часової локалізації. Важливим аспектом є здатність людини орієнтуватися на минуле, теперішнє та майбутнє, а також її здатність до антиципації та ретроспекції.

Диспозиційні чинники стійкості до критичних життєвих ситуацій. Однією з важливих функцій життєвої перспективи є інтеграція подій життя в єдину цілісну структуру, що сприяє оптимальному життєвому розвитку. В умовах інвалідності часто порушується здатність до такої інтеграції. Тут особливо важливі особистісні чинники, що забезпечують стійкість до переживання складних життєвих ситуацій.

Особистісний потенціал визначає здатність людини долати несприятливі умови життя, де для людей з інвалідністю бар'єри можуть виникати як на побутовому рівні, так і на психологічному, часто через соціальну стигму чи проблеми самоприйняття. Життєстійкість є важливою особистісною рисою, що допомагає долати труднощі і підтримувати внутрішню збалансованість у стресових ситуаціях.

Життєстійкість – це не лише ресурс, що допомагає долати складні обставини, а й важливий фактор розвитку позитивного мислення, самореалізації та адекватної самооцінки. Вона дозволяє будувати ефективні стратегії подолання труднощів і допомагає адаптувати ціннісні орієнтації та мотивацію до нових життєвих обставин.

Життєві цілі та прагнення особистості. Соціально-психологічний підхід до формування життєвих перспектив передбачає врахування ціннісних орієнтацій індивіда, його мотивацій та здатності до диференціації цінностей. Часова перспектива охоплює три аспекти: характеристику часу, часову установку, яка визначає

ставлення до подій минулого, теперішнього і майбутнього, та часові орієнтації, які включають поведінкові аспекти, зокрема, спрямованість на ці три часові категорії.

Когнітивні процеси в контексті часової перспективи відіграють вирішальну роль, впливаючи на сприйняття часу, планування та реалізацію життєвих орієнтацій. Цінності та їх послідовність визначають, як індивід сприймає час і будує свої життєві плани.

Вчені, розмежовуючи поняття часової перспективи, часової орієнтації та часового атиюдю, зазначають, що в категорії часової орієнтації (спрямованість особистості на минуле, теперішнє чи майбутнє як сферу особистісних смислів) поєднуються час та цінності [3]. Цінності та послідовність їх дотримання впливають на сприйняття часу, планування майбутнього та досягнення бажаного.

Поряд із концепцією життєвої перспективи (як простору, де розгортаються події), формується й поняття смислової перспективи (цінності і зміст, які надаються цим подіям).

Розглядаючи часову перспективу як фактор сприйняття часу і ставлення до свого минулого, теперішнього та майбутнього, необхідно зазначити, що час сам по собі є цінністю. Цінності відображають важливість і смислову наповненість часу.

Цінності мають смислову природу і в процесі соціалізації виконують регулюючу роль у плануванні життя, допомагаючи формувати пріоритети в діяльності та загальне ставлення до життя й подій, що в ньому відбуваються.

Показники суб'єктивного благополуччя. Співвідношення між рівнем задоволеності власних потреб і кількістю витрачених життєвих ресурсів для їх задоволення призводить до відчуття задоволення життям [6].

Задоволеність життям, за визначенням L. George, є оцінкою всіх умов життя, яка формується на основі порівняння індивідуальних прагнень і досягнутих результатів [8]. Вона є суб'єктивним відображенням зовнішніх умов, що визначають комфорт чи дискомфорт життєдіяльності. Це також пов'язано з прийняттям або неприйняттям реальних обставин життя та наявністю або відсутністю

адекватних способів самореалізації в цих умовах. Важливим чинником у задоволеності життям є ступінь узгодженості відносин особистості з її середовищем. Отже, важливими є умови життєдіяльності та можливості самореалізації в конкретних умовах життя.

Розглядаючи інвалідність як критичну життєву ситуацію, що часто обмежує соціальні можливості, можна сказати, що задоволення потреб, самореалізація та самопрезентація стають утрудненими. Тому механізми задоволеності життям змінюються. Аналізуючи задоволеність життям та формування життєвої перспективи за умов обмежених фізичних можливостей, важливим аспектом є суб'єктивна оцінка власного функціонального стану та загальна оцінка життя. Таким чином, важливою проблемою є залученість особистості в процес життя, що сприймається через призму оцінки власного функціонального стану.

Оцінка якості життя та власного функціонального стану, як когнітивної складової особистості, значною мірою впливає на формування життєвого бачення та розуміння своєї участі в повсякденному житті. Вона також визначає вироблення когнітивних і адаптаційних стратегій у прийнятті різноманітних життєвих ситуацій.

Також варто зазначити, що поняття задоволеності життям та суб'єктивного благополуччя (subjective well-being) є схожими, але не ідентичними.

Задоволеність життям зазвичай є однією з основних складових суб'єктивного благополуччя, поряд із емоційним/афективним балансом та дистресом або неблагополуччям. Багато авторів, які займаються дослідженням суб'єктивного благополуччя та щастя, розглядають задоволеність життям як когнітивну оцінку життя. Суб'єктивне благополуччя — це когнітивно-емоційна оцінка людиною якості свого життя та окремих його сфер, що залежить від об'єктивних умов життя і суб'єктивного сприйняття значимості та задоволення її потреб. Це є частиною установки людини щодо її життя. Сукупність суджень про якість власного життя, яка в теоретичних напрацюваннях Е. Дінера іменується «задоволеністю

життям», відображає когнітивний аспект суб'єктивного благополуччя людини [7].

Отже, як когнітивний аспект особистості, задоволеність життям пов'язана з вмінням оцінювати ситуацію, приймати її та формувати пристосувальні механізми, що є важливими при дослідженні життєвого світу осіб з інвалідністю.

До показників суб'єктивного благополуччя також варто додати оцінку соціальної підтримки. Життєвий світ особистості — це не лише сама людина у її минулому, теперішньому та майбутньому, але й людина серед інших людей. Це людина, яка визначає рівень самореалізації тих, хто поруч із нею, і водночас, міру самореалізації якої визначають інші люди. Люди можуть обмежувати або стимулювати, допомагати чи заважати, надихати або сприяти самознецінюванню. Без людського оточення і взаємин життєвий світ людини неможливий.

Показники самоприйняття та самооцінки. Багато психологічних досліджень виявляють прямий або опосередкований зв'язок між майбутньою часовою перспективою та такими особистісними характеристиками, як самооцінка, Я-концепція, мотивація досягнення, тривожність, ціннісні уявлення тощо. Основний висновок, до якого приходять практично всі дослідники, полягає в тому, що рівень розвитку майбутньої часової перспективи, який вимірюється її глибиною, оптимістичністю і реалістичністю, рівнем диференціації і узгодженості, пов'язаний із психічним і соціальним розвитком особистості.

У цьому контексті можна використовувати поняття, засновані на повсякденному досвіді, що стосуються оцінки особистості з точки зору її «перспективності» або «безперспективності». Важливі особистісні якості, які визначають активність людини в різних сферах життя, більш властиві людям з розвиненою і гармонійною майбутньою перспективою.

Згідно з теоретичним аналізом, життєва перспектива є конструкцією, яка розвивається через події і їх смислове наповнення. В ситуації набутої інвалідності ключовою є критична подія, що

порушує гомогенність життєвого шляху. Ця подія, враховуючи об'єктивні (ступінь функціонального порушення, умови, в яких це сталося) і суб'єктивні (особистісне сприйняття) фактори, переживається людиною і формує специфіку характеристик її життєвої перспективи. Сприйняття події, що призвела до інвалідності, проходить через життєстійкість як психологічний «фільтр» і диспозиційну характеристику стійкості до критичних життєвих ситуацій. Залежно від об'єктивних характеристик ситуації інвалідності та рівня сформованості життєстійкості, ця подія змінює сприйняття особистістю свого життя, що проявляється у змінах характеристик часового виміру життя та суб'єктивного благополуччя. Окрім того, відбувається трансформація в сприйнятті себе у структурі власного життя, де важливими стають характеристики Я-концепції особистості та її життєвих цілей.

Список використаних джерел

1. Барна М. В. Психологічні умови побудови ефективної стратегії самореалізації студентів-інвалідів. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Випуск 3. С. 69-73.
2. Ісаєва Є. В. Антиципаційна спроможність як чинник формування життєвих перспектив осіб юнацького віку з особливими потребами: автореф. дис...канд.психолог.наук: 19.00.04. Київ, 2010. 26 с.
3. Ненчук О. М. Життєва перспектива особистості в умовах сучасного українського суспільства. URL: <http://www.nbuu.gov.ua/>
4. Норчук Ю. В. Дослідження конструктору «життєва перспектива» в психології. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2011. Т.16. № 17..
5. Підручна І. Б. Психологічний аналіз категорії життєвої перспективи особистості. *Психологічні перспективи*. 2010. Випуск 18. С. 204-212.
6. Шегда О. В., Андрушак М. Ю. Дослідження життєвих перспектив студентів-першокурсників. *Психологічні науки*. Т.2. Вип.8. 2011. С.356-365.

7. Diner E., Suh E., Oishi S. Diner E. Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*. 1997. № 24. P. 25-41.

8. Kastenbaum R. The structure and function of time perspective. *Journal of Psychological Research*. 1954. 8. P.1-11.

Уйгелій Г. Ю.,

*кандидат хімічних наук, доцент
кафедри сталого природокористування та захисту довкілля,
магістр практичної психології*

*Львівського національного університету ветеринарної
медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького,*

м. Львів, Україна

Соловодзінська І. Є.,

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри сталого
природокористування та захисту довкілля Львівського національного
університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З.*

Гжицького,

м. Львів, Україна

Мазурак О.Т.,

*кандидат технічних наук, доцент
кафедри сталого природокористування та захисту довкілля*

*Львівського національного університету
ветеринарної медицини та біотехнологій*

імені С.З. Гжицького, Північний кампус,

м. Львів, Україна

Стець В. І.,

кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології

Дрогобицького державного педагогічного

університету імені Івана Франка,

м. Дрогобич, Україна

ГІПЕРОПІКА В СІМ'ЯХ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРІЇ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ

Надзвичайно складним і багатовимірним явищем, на сьогоднішній день, є дослідження феномену гіперопіки в сім'ях, де виховуються діти з особливостями розвитку. Часто вона виникає як відповідь на страхи батьків щодо майбутнього дитини, її безпеки та можливостей адаптації в суспільстві. В роботі з даною проблематикою, ми намагаємось зосередитись на питанні – чому батьки дітей з особливостями розвитку часто гіперопікують своїх дітей, які фактори цьому сприяють, і які наслідки це має для дитини та сім'ї в цілому [6].

Актуальною дана проблематика є з точки зору необхідності розробки ефективних програм, в тому числі тренінгових програм, спрямованих на надання психологічної підтримки. Вони спрямовані на зменшення рівня гіперопіки та підвищення якості життя родинам, в яких виховуються діти з особливостями розвитку. Адже своєчасна ідентифікація та корекція гіперопіки допоможе в майбутньому розвивати самостійність, адаптованість до умов життєдіяльності. А розуміння чинників гіперопіки дозволить розробляти профілактичні заходи, спрямовані на запобігання виникненню цієї проблеми в інших родинах [5, с. 49].

Цінний аналітичний інструмент для розгляду цієї проблеми пропонує теорія прив'язаності, розроблена її основоположником Джоном Боулбі та розширена Мері Ейнсворт. Вона пояснює, як ранні взаємодії між дитиною та її основними опікунами впливають на подальший емоційний та соціальний розвиток. У випадку дітей з особливими потребами батьки часто переживають за їхню вразливість, що може призводити до формування надмірно контролюючого або тривожного стилю виховання [7].

У роботі розглянемо феномен гіперопіки в сім'ях дітей з особливими потребами крізь призму теорії прив'язаності, аналізуючи, як різні типи прив'язаності впливають на поведінку батьків і розвиток

дитини. Особливу увагу звертаємо на потенційні ризики та можливі стратегії формування більш здорових моделей взаємодії в родині.

Саме тому дослідження феномену гіперопіки через призму теорії прив'язаності допоможе змінити уявлення про необхідність такої надмірної всесторонньої опіки над дитиною, так як в подальшому це впливатиме на особливості засвоєння соціального досвіду та формування навичок із самообслуговування.

В контексті виховання в родині дитини з особливостями розвитку, гіперопіка – явище частково закономірне: батьки, опікуни намагаються створити «тепличі» умови для дитини, щоб унеможливити, якомога більше, всі потенційні негативні впливи.

В процесі роботи над темою, виникла потреба розтлумачити більш детально відмінності понять «гіперопіка» і «турбота». «Турбота» – це не синонім «гіперопіки», оскільки, турбота спрямована на розвиток самостійності дитини, а гіперопіка – на захист від будь-яких загроз, навіть умовних; турбота допомагає дитині розвиватися впевненою в собі особистістю, а гіперопіка може призвести до розвитку залежності, низької самооцінки, страху перед труднощами; при турботі батьки вчать дитину брати відповідальність за свої вчинки, а при гіперопіці беруть всю відповідальність на себе. Отже, турбота допомагає дитині розвиватися, а гіперопіка – гальмує її ріст, в подальшому сприяє соціальній ізоляції [3, с. 182, 5, с. 50].

Джон Боулбі стверджував, що потреба у безпеці і близькості для людини закладається ще з народження. А перші взаємини з опікунами закладають у дитини певну поведінку в стосунках, яка впливає на її майбутнє [10]. Саме така теорія є основою сучасних підходів до виховання дітей. Саме тому питання дитячо-батьківських відносин стало для нього надзвичайно важливим та особистим.

Він дійшов до висновку, що емоційний зв'язок між дитиною та її матір'ю або основним опікуном відіграє ключову роль у розвитку особистості. Джон Боулбі вважав [8], що теплі, довірливі стосунки в ранньому дитинстві сприяють формуванню впевненості, стабільності та гармонійного розвитку дитини.

Якщо ж дитина відчуває брак уваги, турботи або переживає розлуку з матір'ю, це може привести до емоційних травм, страхів, агресії, озлобленості та відчуження або труднощів у побудові відносин у дорослому житті [8, 9]. Його ідеї мали великий вплив на подальший розвиток дитячої психології, соціальної роботи та педагогіки. Теорія прив'язаності Боулбі залишається актуальною й сьогодні, адже підкреслює важливість любові продовжила вивчення теорії прив'язаності і розробила простий, але хитромудрий експеримент під назвою «Незнайома ситуація», який, і на сьогоднішній день, вважається одним із найбільш важливих в історії психології. Авторка експерименту описує три типи прив'язаності немовлят до своїх батьків: безпечна, уникаюча, тривожно-амбівалентна. Безпечний тип прив'язаності дозволяє дитині досліджувати новий, малознайомий світ, бо особа матері є надійною «базою», куди, у випадку небезпеки, можна повернутися за захистом. При уникаючому типі прив'язаності дитина не залучає матір до спільної діяльності, не проявляє бажання дослідницької активності нової ситуації, а у випадках короткочасного розставання з матір'ю вона ззовні спокійна до її повернення. Бажання дитини повністю заволодіти увагою матері у незнайомій ситуації, негативна реакція дитини при наближенні незнайомих людей, безпорадність її за відсутності матері, а також одночасні радість та агресія після повернення матері проявляється через тривожноамбівалентний тип прив'язаності [7].

Теоретичний аналіз проблематики гіперопіки дає можливість зробити попередні висновки про те, що гіпотетично на надмірну опіку батьків/опікунів над своєю дитиною впливає [1, с. 16]:

- недостатність інформації про особливості розвитку дитини (зокрема з ДЦП) та можливості розвитку, навчання, реалізації в суспільстві, особливості її реабілітації;
- страх за майбутнє дитини;
- неготовність прийняти дитину такою, яка вона є;
- сором за те, що в родині є факт народження дитини з особливостями розвитку;

- почуття провини і гіперопіка як компенсація за факт народження дитини з особливостями розвитку.

Недостатність інформації про особливості розвитку дитини, відсутність підтримки ззовні родичів, друзів або спеціалістів може спричинити перевантаження батьків, виснаження їх фізичних та емоційних ресурсів, обмежує особисте життя наслідком чого є відчуття самотності та безпорадності. Батьки можуть відчувати себе ізольованими та незрозумілими, що може посилити гіперопіку.

Страх за майбутнє дитини, а саме невизначеність цього фактору, тривога, що дитина не зможе самостійно жити, спонукають батьків захищати дитину від будь-яких труднощів.

Неготовність батьків прийняти дитину з особливими потребами – це складна психологічна проблема, яка виникає через низку факторів: соціальні стереотипи, особисті очікування, страхи, почуття провини та брак підтримки.

Основними аспектами проблеми неготовності батьків прийняти дитину з особливими потребами є *психологічне заперечення, розрив між очікуваннями і реальністю, відчуття провини та сорому, страх перед майбутнім, вплив соціального середовища.*

Деякі батьки можуть довгий час заперечувати діагноз або особливості дитини, сподіваючись, що це тимчасове явище. Вони можуть ігнорувати рекомендації фахівців або шукати "чудодійні" методи лікування замість адаптації до реальних можливостей дитини. Заперечення часто супроводжується униканням інформації про особливості дитини, що заважає належному догляду та розвитку.

Певні очікування щодо майбутнього дитини, які будують батьки ще до її народження не справджуються коли виявляється, що реальність не відповідає цим уявленням. Вони переживають шок та розчарування. Батьки можуть порівнювати дитину з її ровесниками або навіть із власними ідеалізованими уявленнями. Це може призвести до емоційного відсторонення або навіть спроб "змінити" дитину замість її прийняття.

Батьки часто звинувачують себе у стані дитини, навіть якщо це не має жодного реального підґрунтя. У суспільстві досі існують

упередження щодо сімей, які виховують дітей з особливими потребами, що може змушувати батьків соромитися цього. Відчуття провини та сорому іноді призводить до приховування особливостей дитини або навіть уникання соціальних контактів.

Батьки можуть відчувати страх за майбутнє своєї дитини, що вона не зможе самостійно жити, навчатися чи працювати, страх, що суспільство її не прийме, що вона залишиться без підтримки після смерті батьків. Такі страхи можуть спричиняти гіперопіку або, навпаки, відмову від активної участі у вихованні.

Вплив соціального середовища може проявлятися насамперед у незначній підтримці з боку родичів, друзів чи суспільства, що надалі посилює кризу. Якщо батьки стикаються з осудом або нерозумінням, їм ще складніше прийняти ситуацію, а відсутність позитивних прикладів у суспільстві теж ускладнює процес прийняття.

Прийняття дитини з особливими потребами – це процес, який потребує часу, розуміння та підтримки. Але саме прийняття допомагає сім'ї створити гармонійне та любляче середовище для розвитку дитини .

Сором за те, що в родині є факт народження дитини з особливостями розвитку – це глибока психологічна проблема, яка виникає через суспільні стереотипи, відсутність належної обізнаності і страх бути неприйнятним. У багатьох культурах існує упереджене ставлення до людей з інвалідністю, що може змушувати батьків відчувати сором або уникати соціальних контактів.

В якості компенсації за факт народження дитини з особливостями розвитку батьків розвивається почуття провини і гіперопіка. Коли в родині народжується дитина з особливостями розвитку, батьки часто переживають глибоке почуття провини. Вони можуть шукати причини в собі, відчувати відповідальність за ситуацію і намагатися компенсувати це надмірною опікою [2, с. 115].

Виховання дитини з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) є викликом для всієї родини. Батьки можуть зіткнутися з фізичним і емоційним виснаженням, а також зі змінами в динаміці сімейних стосунків. Важливо усвідомлювати *потенційні ризики* - емоційне

виснаження та батьківське вигорання, гіперопіка, соціальна ізоляція, фінансові труднощі та формувати більш здорові моделі взаємодії. Підтримка емоційного благополуччя батьків, підтримка самостійності дитини (стимулювання навичок самообслуговування, заохочення комунікації), збалансовані стосунки у сім'ї, соціальна адаптація сім'ї (контакт із іншими сім'ями, активне залучення до суспільного життя, підвищення обізнаності оточення), фінансове та юридичне планування - *стратегії формування здорових моделей взаємодії у родинах* [6, с. 258].

Отже, здорові моделі взаємодії в сім'ї формуються через рівномірний розподіл відповідальності, підтримку самостійності дитини, емоційне благополуччя батьків та активну соціальну інтеграцію. Головне – не ізолюватися, не боятися просити про допомогу і пам'ятати, що сім'я, у якій є дитина з ДЦП, має не лише виклики, а й унікальні можливості для зміцнення зв'язків та розвитку кожного її члена.

Аналізуючи феномен гіперопіки в сім'ях виокремили її можливі наслідки для дитини та сім'ї. Зокрема, у дітей з особливостями розвитку спостерігається уповільнення розвитку самостійності та відповідальності, складність у встановленні соціальних контактів, низька самооцінка, підвищена тривожність, деколи – протестні форми поведінки. У сім'ях виявлено напруженість у стосунках як між батьками та іншими членами сім'ї, обмеження можливостей інших дітей, зменшення якості життя батьків [5, с. 52].

Можливими шляхами подолання гіперопіки, що стосуються психологічної допомоги батькам є просвітницька робота з питань виховання дітей з особливостями розвитку, реалізація стандарту соціальної послуги «Тимчасовий перепочинок батьків», тренінгова робота з батьками/опікунами та дітьми та ін [4, с. 12].

Гіперопіка є серйозною проблемою в сім'ях, які виховують дітей з особливими потребами. Надмірна турбота батьків часто формується через тривожний стиль прив'язаності, що спричиняє залежність дитини від дорослих і обмежує її самостійність. Це може негативно

впливати на розвиток автономії та соціалізації дитини, посилюючи страх перед новими ситуаціями.

Для подолання негативних наслідків гіперопіки необхідний комплексний підхід, що включає психологічну підтримку батьків, навчання стратегій формування безпечної прив'язаності, а також освітні програми для спеціалістів, які працюють з такими сім'ями. Важливою умовою успіху є співпраця психологів, педагогів і медиків, які можуть допомогти батькам збалансувати турботу та сприяти здоровому розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Галушко Л., Амурова Я. Глибинно-психологічні чинники співзалежних стосунків суб'єкта. *Наукові записки*. Серія: Психологія, (1), 2023, 14–21.
2. Глушенко К. Теоретичні засади формування прив'язаності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць, Випуск 40, (2021) 113–119.
3. Кузнєцова Н. В. Соціально-психологічні аспекти виховання дітей з особливими потребами в родині. *Юрінком Інтер*. 2019. 179 с.
4. Радченко М. Соціально-психологічна допомога батькам дітей із вадами розвитку в контексті хронічної екстремальності. *Магістеріум*. Випуск 32. Соціальна робота і охорона здоров'я. 2008. С.10-16.
5. Стаднічук В. А., Попович Д. В. Вплив гіперопікуючого та гіпоопікуючого стилів сімейного виховання на психічні особливості дітей з дитячим церебральним паралічем. *Журнал «Материнство»*, №4, 2024, С.48-53.
6. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб.у 2-х.; Ч.2 (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми). Аносова А.В., Безпалько О.В, Цюман Т.П. та ін.За заг.ред.: Т.В. Журавель, З.ЄП. Кияниці. К.: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017.352 С.
7. Ainsworth M., & Blehar M., & Waters E., & Wall S. *Patterns of Attachment*. Hillsdale. Erlbaum, 1978.

8. Bowlby, J. Attachment and Loss. Volume 1: Attachment. 2nd edn. New York. Basic Books, 1982.

9. Теорія прив'язаності. Типи прив'язаності. URL:

<https://nakypilo.ua/novyny/teoriia-pryviazanosti-typy-pryviazanosti/>

Червінська І. Б.,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

МЕДІАОСВІТА Й МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЧАС ВОЄННОЇ ДОБИ

Сучасні виклики, пов'язані з війною, створюють значні труднощі для освітнього процесу, особливо в інклюзивному навчанні. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) зазнають додаткових труднощів через переміщення, стресові ситуації та нестачу адаптивних ресурсів. У цих умовах медіаосвіта та медіаграмотність педагога стають необхідними компонентами ефективного навчання.

Володіння цифровими технологіями, критичний аналіз інформації та використання адаптивних медіаресурсів допомагають забезпечити доступність освіти для всіх здобувачів шкільної освіти, створити безпечне й безбар'єрне освітнє середовище.

Інклюзивна освіта передбачає створення сприятливих умов для навчання дітей з ООП. Використання сучасних медіа сприяє підвищенню доступності освітніх матеріалів, індивідуалізації освітнього процесу та розвиток навичок критичного мислення.

Медіаосвіта та медіаграмотність виступають складовими професійної компетентності педагога. Медіаграмотність включає здатність аналізувати, оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел. Для педагога це означає вміння адаптувати

навчальний матеріал з урахуванням індивідуальних можливостей учнів, використання інтерактивних медіаресурсів для стимулювання когнітивного розвитку та формування у школярів навички безпечного поводження з інформацією.

Освітній процес усе більше інтегрує цифрові технології та медійно-інформаційні ресурси, що потребує від педагогів не лише глибоких знань у своїй предметній галузі, а й уміння критично аналізувати, використовувати й передавати медійну інформацію здобувачам освіти.

В контексті розгляду окресленої проблеми, проаналізуємо сутність понять «медіаосвіта», «медіаграмотність», які в комплексі характеризують здобуті якості й здібності як окремої особистості, так і всіх учасників освітнього процесу, які активно взаємодіють в умовах розвинутого інформаційного суспільства.

Медіаосвіта – це процес навчання, що сприяє формуванню навичок критичного сприйняття інформації, аналізу та ефективного використання цифрових технологій. В умовах війни вона допомагає педагогам адаптувати навчальні матеріали для дітей з ООП шляхом використання цифрових освітніх платформ для організації освітнього процесу в звичайному чи в дистанційному форматі. З метою оптимізації цього процесу необхідно розробити відповідні дидактичні матеріали у різних форматах (аудіо, відео, графічні зображення), продумати й підібрати відповідний до освітніх потреб здобувачів освіти інформаційно-дидактичний супровід, працювати над формуванням навичок медіабезпеки у дітей та батьків.

Медіаграмотність стимулює розуміння ролі медіа для усіх членів освітнього процесу, сприяє формуванню відповідних інформаційно-комунікативних компетентностей, набуттю базових навичок для організації дослідження та самовираження, які необхідні для зростаючої особистості в умовах безпечного медіапростору. Медійна грамотність особистості містить такі компоненти:

Інтерактивні навички, які спрямовані на здатність організовувати спілкування між суб'єктами медіапростору із застосуванням новітніх медіаресурсів та медіазасобів, виступаючи

при цьому в різних медійних ролях та використовуючи інтерактивні техніки й способи активізації освітньої взаємодії.

Естетичні навички – здатність особистості бачити і відчувати прекрасне, передавати побачене через засоби медіа.

Креативні навички – уміння особистості створювати творчі проекти та демонструвати застосовуючи засоби медіа.

Критичні навички – це здатність до критичного аналізу та сприйняття медіатекстів, у поєднанні з умінням розуміти й інтерпретувати різнопрофільні медіаконтенти, шляхом залучення до їх аналізу різних аналітичних інструментів та методів контент-аналізу.

Безпекові навички або – навички безпеки – це вміння швидко реагувати на небезпеку і знаходити правильний вихід із ситуацій, що несуть загрозу для життєдіяльності людини та вміння передбачувати небезпечні ситуації.

Окреслені завдання передбачають відповідний рівень медіаграмотності педагога та сформованість таких складових професійної компетентності як:

- *Критичне мислення*, яке передбачає здатність аналізувати інформацію, відрізнити фейкові новини від достовірних джерел.
- *Цифрову компетентність* як уміння педагога працювати з цифровими освітніми платформами (*Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams тощо*).
- *Комунікативну медіаграмотність*, що зумовлює сформованість умінь правильно використовувати наявні інтернет-ресурси, соціальні мережі та месенджери для оптимізації організації освітнього процесу.
- *Безпеку в медіапросторі*, яка передбачає захист особистих даних здобувачів освіти та мінімізацію ризиків кібербулінгу в інклюзивному освітньому середовищі.

Різні категорії здобувачів шкільної освіти з ООП потребують особливого підходу в навчанні. Володіння інформаційно-комунікаційними компетентностями, відповідним рівнем медіаосвіти

та медіаграмотності дозволяє використовувати в інклюзивному навчанні:

Для здобувачів освіти з порушеннями слуху: відеоуроки з субтитрами, додатки для перекладу жестової мови (*Spread the Sign, Ava*).

Для здобувачів освіти з порушеннями зору: аудіокнижки, програми для озвучення текстів (*NVDA, Voice Dream Reader*).

Для здобувачів освіти з порушеннями мовлення: альтернативні комунікаційні пристрої (*LetMeTalk, Proloquo2Go*).

Для здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра: візуалізовані історії, програми для соціального навчання (*Autism Speaks, Pictogram Room*).

У контексті вивчення проблеми нашого дослідження, варто акцентувати увагу, що до найважливіших навичок зростаючої особистості під час її перебування у медіапросторі, відносимо – захист особистих даних та приватної інформації, навички безпечної поведінки та нетикету, здатність уникати шкідливих проявів та кіберзагроз.

Медіакультура особистості – характеризує здатність людини ефективно взаємодіяти із засобами мас-медіа, відповідно поводитися в медіапросторі.

Медіакультура характеризує відповідний рівень опанування всіма учасниками медіавзаємодії сформованості відповідних морально-етичних, правових норм, які характеризують ставлення особистості з особливими освітніми потребами до функціонування ЗМІ, визначають правила й норми поведінки в медіапросторі.

У цьому контексті варто зазначити, що воєнний стан та повномасштабне вторгнення в нашу країну внесли суттєві зміни у цей процес. Визріла необхідність зміни формату організації освітнього процесу, із застосуванням дистанційного чи змішаного навчання, особистісно-орієнтованого підходу, інтеграції навчальних дисциплін та можливості здобувати (вдосконалювати) освіту впродовж життя та удосконалювати навички з медіаобізнаності.

Як наголошують дослідники С. Вербещук, Н. Луцан, І. Червінська, «молодший шкільний вік є особливо чутливим до нових інформаційних технологій, що робить цей період ідеальним для ефективного сприйняття та трансформації медіаінформації в освітніх цілях.

Саме на цьому етапі розвитку діти здатні активно засвоювати нові знання та навички, використовуючи медіа як важливий інструмент навчання. У зв'язку з цим, інтеграція медіаосвіти в освітній процес стає необхідною для формування критичного мислення, комунікативних навичок та творчих здібностей учнів» [3].

Воєнний час створює нові виклики для здобувачів інклюзивної освіти. Серед яких варто виокремити такі:

Психоемоційне перезавантаження особистості з ООП шляхом використання медіаресурсів психолого-педагогічного спрямування для стабілізації емоційного стану.

Переміщення здобувачів освіти з ООП до безпечного освітнього середовища та застосування дієвих додаткових онлайн-ресурси для дистанційного навчання, таких як *Coursera*, *EdEra*, *Всеукраїнська школа онлайн*, *Атмосферна школа*.

Обмежений доступ до навчальних матеріалів можна вирішити шляхом адаптація освітніх ресурсів у різних форматах (*друковані матеріали, подкасти, інтерактивні дошки Padlet, Jamboard*) до індивідуальних потреб та запитів здобувачів освіти з ООП.

Практичне використання медіа ресурсів на уроках інноваційних медіаресурсів для навчання здобувачів освіти з ООП спрямоване на реалізацію низки компонентів.

Індивідуалізація навчальних завдань шляхом використання персоналізованих навчальних платформ (*ClassDojo, Google Classroom*) для підтримки різних темпів навчання.

Застосування мультимедійних матеріалів, яке передбачає включення до змісту уроків анімацій, презентацій та візуальних схем для кращого сприйняття матеріалу.

Розвиток комунікативних навичок можна формувати під час використання програм для невербальної комунікації (піктограм, жестових перекладачів, синтезаторів мови).

Гейміфікацію інклюзивного навчання можна здійснювати за допомогою підібраних дидактичних кейсів з інтерактивними платформами *Kahoot*, *Quizlet*, *LearningApps*. Їх використання сприятиме мотивації й більшій зацікавленості здобувачів освіти до освітнього процесу.

Детальніші шляхи вирішення окресленої проблеми нами відображено схематично. (Рис. 1).

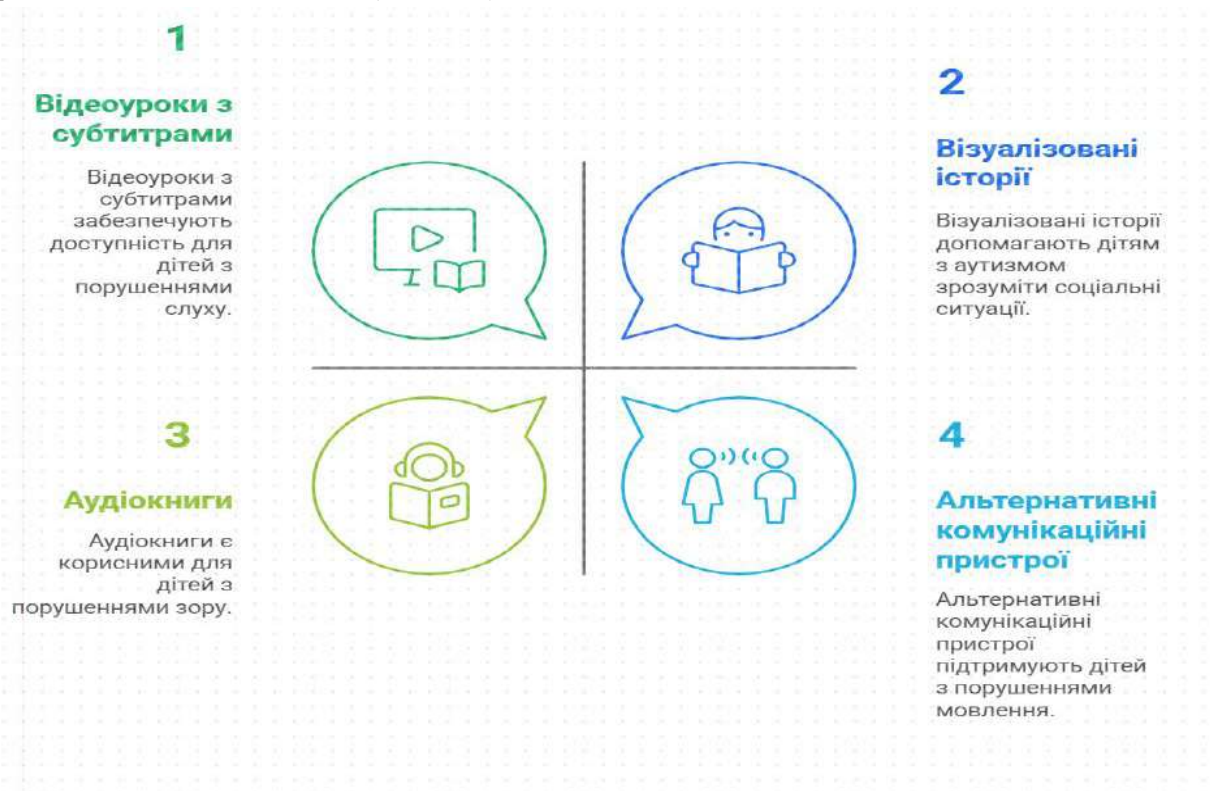


Рис. 1. Ресурси медіаосвіти для здобувачів з ООП

Медіаосвіта та медіаграмотність педагогів виступають необхідними умовами ефективного інклюзивного навчання в умовах війни. Використання адаптивних цифрових технологій, критичне ставлення до інформації та формування безпечного освітнього середовища дозволяють забезпечити якісну освіту для всіх дітей, незалежно від їхніх особливих потреб і складних життєвих обставин.

Список використаних джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) (2016). Режим доступу: <https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/>
2. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя / Бакка Т., Голощапова В. / за редакцією О. Волошенюк. К. : ЦВП, АП, 2017. 197 с.
3. Червінська І., Вербещук С., Луцан Н., Методика формування монологічного мовлення молодших школярів засобами медіаосвіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 11 (231). С.50-54.
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.316383>

РОЗДІЛ IV.

ПРОБЛЕМАТИКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЧАСІ ВІЙНИ

Микитюк Г. Ю.,
*кандидат психологічних наук, доцент,
викладач Коломийського фахового педагогічного коледжу,
м. Коломия, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УСПІШНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВИХ ПОДІЙ

У статті розкрито методику навчання людини певних стратегій подолання важких ситуацій, щоб вона не втрачала своїх, часом останніх, сил на боротьбу. Дослідники проблеми виникнення життєвих криз стверджують, що досить велика їх кількість виникає на ґрунті подій, на які можемо впливати (зібрані дані це підтверджують), наприклад, звільнення з роботи. У таких випадках дуже важливо якомога раніше з'ясувати, що відбувається і за якими позиціями наші уявлення розходяться з реальністю.

Ключові слова: психологічний захист, самовдосконалення, соціальна мережа підтримки, сенс - і цілеутворення.

Постановка проблеми. Проблема полягає у тому, щоб з'ясувати межі, в яких ми здатні змінювати події. Впевненість може бути лише в тому, що людина не зможе досягти чогось, якщо навіть не намагатиметься цього зробити. Прийняття рішення про те, що можна буде зробити, передбачає певні умовиводи, на котрі, безумовно, впливають і наявні переживання, і попередній досвід, і певні якості особистості. Також можливий вплив і з боку настанов та очікувань особистості. Показати, що людина за певних обставин спроможна самотійно переживати події в кризовому стані.

Аналіз досліджень і публікацій. Вітчизняні психологи останнім часом акцентують свою увагу саме на напрямках і формах

психологічної допомоги (Я.Г. Анциферова, О.Ф. Бондаренко, Л.В. Сохань, А.Х. Амбрумова, Ф.Є. Василюк та ін.). Проте практика свідчить, що за допомогою до спеціаліста наші співвітчизники, як правило, звертаються лише тоді, коли конфліктна (чи кризова) ситуація вже виникла і набула найбільшого загострення. І хоча результати багатьох досліджень доводять, що людина за певних обставин може самостійно пережити події такого типу, все ж таки бажано заздалегідь навчити її певних стратегій подолання важких ситуацій, щоб вона не втрачала своїх, часом останніх, сил на таку боротьбу.

Метою публікації є з'ясування особливостей психологічної підготовки студентів до переживання кризових подій.

Виклад основного матеріалу. За даними нашого дослідження, було виділено чотири типи стратегій подолання життєвих криз, що використовувалися юнаками і дівчатами для успішного переживання зазначених подій: 1) психологічний захист - спроби уникнення кризової ситуації шляхом ігнорування її наявності та актуальності, сприймання бажаного як дійсного;

2) самовдосконалення - шляхом самоаналізу самопізнання, самоузагальнення, відпрацювання нового ставлення до себе, створення нового «Я-образу», нового ставлення до світу, до людей;

3) смисло- і цілеутворення - переоцінка цінностей, знаходження нових цілей і смислів (сенсів) життя; практичні дії щодо їх реалізації; 4) подолання за допомогою інших - друзів, рідних, родичів у поєднанні з «переробкою» себе, переоцінкою цінностей, створенням нового плану (програми) життя. У багатьох випадках використовувалися різні поєднання названих стратегій або ж вони застосовувалися у певній послідовності.

Під час кризи і після того, як вона минула, люди відчували деякі психологічні зміни, що в них сталися. Це: зміна в ставленні до себе (втрата інтересу до себе; відчуття самотності, непотрібності, непридатності; втрата самоповаги; зниження самооцінки; розчарування в собі);

зміна в ставленні до інших людей суспільства (відраза до людини, яка була причиною кризи; уникання контактів і спілкування: недовіра до людей; образа на інших тощо); зміна в ставленні до життя (тривога за своє майбутнє і майбутнє близьких людей, втрата інтересу до життя; неможливість повірити в те, що сталося; відчуття, що життя скінчилося, відчуття втрати смислу (сенсу) життя; прагнення смерті; відчуття, що все гарне в житті вже минуло).

Дослідники проблеми виникнення і подолання життєвих криз [1 с. 6] стверджують, що досить велика їх кількість виникає на ґрунті подій, на котрі ми можемо впливати (зібрані нами дані це також підтверджують), наприклад, звільнення з роботи. У таких випадках дуже важливо якомога раніше з'ясувати, що відбувається і за якими позиціями наші уявлення розходяться з реальністю.

Г. Перрі радить використовувати й інші стратегії для мобілізації внутрішніх ресурсів.

Способи подолання кризи, що орієнтовані на вирішення конкретних проблем, можуть мати різну форму й характер, оскільки самі ситуації часто відрізняються своєю складністю та потребують індивідуального підходу. На відміну від емоційних стратегій, які є більш універсальними й загальними, проблемно-орієнтовані методи охоплюють ширший спектр дій і рішень.

Одним із дієвих способів є попереднє планування. Це може бути як внутрішній, ментальний план, так і чітко прописаний. Такий план виступає своєрідною «картою дій», допомагаючи бачити шлях уперед, нагадуючи про поточні завдання та наступні кроки для подолання кризи.

Завдяки цьому в ситуацію розгубленості вводяться елементи визначеності й контролю, і, можливо, в цьому і є головна, емоційно регулювальна функція. Важливо також те, що наявність плану створює відчуття контролю, і людина отримує здатність прогнозувати своє майбутнє.

Консультанти часто допомагають жертві кризи розпочати процес відновлення шляхом планування дій; їх образ при цьому виконує роль проекційного екрана. Тут дуже важливою є здатність

професіонала не складати план замість клієнта, а спрямовувати його власні зусилля на подолання життєвої книги.

Перший крок в активній зміні ситуації – отримати якнайбільше інформації про проблему, що виникла. Багато хто з оточуючих уже переживали щось подібне, і можна дістати користь з їхнього досвіду. Пораду ж можна отримати безпосередньо від того, хто особисто побував у схожій ситуації, від консультанта або з книг (зараз існує досить велика кількість різноманітних посібників, які пропонують загалом ефективні засоби самостійного розв’язання важких життєвих ситуацій).

Ще один із поширених варіантів надання допомоги людям, які перебувають у стані життєвої кризи, – використання існуючої або ж створення своєї власної соціальної мережі підтримки. Мережа складається із знайомих осіб, з котрими людина регулярно бачиться і спілкується. Крім того, сюди можна залучити й тих людей, від яких вона географічно віддалена, проте на кого може покластися у разі необхідності. Така мережа має свій обсяг і структуру.

Якщо людина підтримує контакти з людьми різних типів, вона може сподіватися на різноманітні варіанти допомоги і підтримки. Крім певного обсягу, не менш важливими є структура мережі й щільність зв’язків у ній. Важливим також є й те, наскільки тісно пов’язані між собою люди, котрі входять до такої мережі. Там, де більшість членів мережі знають одне одного, можливо, завдяки родинним зв’язкам, мобілізація допомоги жертві кризи може бути проведена дуже швидко.

Проте надалі така щільна мережа може гальмувати процес формування нового «Я-образу» людини, заважаючи появі нових рис індивідуальності. Тому оптимальною для ефективного використання допомоги є така щільність зв’язків між її членами, яка поєднує в собі переваги щільності маленької групи з тими якостями, які властиві мережам, що характеризується більшим діапазоном навичок та інформованості.

Як можна створити мережу? Для цього, як це радить зробити Г. Перрі, потрібно виконати наступну вправу:

1. Спочатку складіть список людей, до яких ви зможете звернутися за допомогою. До цього списку необхідно записати: а) членів вашої родини, з якими ви бачитеся регулярно; б) друзів, з якими ви часто зустрічаєтеся чи спілкуєтеся за допомогою листів, по телефону; в) сусідів, якщо ви постійно обмінюєтеся з ними візитами (за винятком сусідів, з якими ви часом спілкуєтеся вдень на вулиці); г) колег, якщо ви часто контактуєте з ними і відчуваєте, що між вами існують близькі стосунки; д) будь-яку людину, яка емоційно важлива для вас, хоча ви тимчасово не контактуєте з нею.

Виключіть випадкові знайомства, суто професійні контакти, а також людей, з якими ви знайомі через когось іншого.

2. З'ясуйте для себе, чи існують якісь зв'язки між людьми, чії імена ви занесли до списку.

Для цього бажано використовувати таблицю на зразок спортивних, де проставляються результати ігор між різними командами.

3. Потім біля імені кожної людини, яку ви внесли до списку, зробіть позначку про те, який варіант кризової підтримки: вона матиме змогу вам надати. Варіанти підтримки можна позначити таким чином: Е - емоційна допомога; П - практична допомога; 1 - товариська підтримка; І - інформація та порада.

4. Після цього візьміть чистий аркуш паперу і складіть схему вашої мережі, позначаючи колами членів сім'ї, трикутниками - друзів і квадратами - колег. Поєднайте лініями означення всіх тих людей, між якими існують ті чи інші зв'язки і які можуть надати вам схожі варіанти підтримки.

Тепер, коли ви склали схему своєї соціальної мережі підтримки, варто замислитися: чи можете ви покладатися на всю мережу загалом, чи лише на деяких її учасників? Чи одна й та сама людина допомагає вам у всіх чотирьох типах підтримки, чи ви розподіляєте це навантаження між різними людьми? Такі міркування допомагають усвідомити, які ресурси підтримки ви вже активно використовуєте, а які ще залишаються незадіяними або недостатньо задіяними.

Зазначені способи допомоги і стратегії самотійної боротьби цілком доступні більшості людей, проте досить часто виникають ситуації, в яких, необхідна професійна допомога. Немає жорстких правил щодо того, коли необхідно звертатися за допомогою до фахівця, оскільки багато що залежить від наявних можливостей мережі соціальної підтримки і здатності людини витримувати певний рівень психологічного напруження.

Слід зважати на загальні поради, які допомагають розпізнати стан, коли людина потребує допомоги психотерапевта чи психолога: Стан глибокої пригніченості стає стійким і не зникає понад два тижні. Людина втрачає здатність радіти подіям, які раніше приносили задоволення. Час від часу виникають думки про самогубство або навіть складаються конкретні плани. Такий стан супроводжується втратою інтересу до улюблених занять, уникненням спілкування, песимізмом щодо майбутнього, труднощами з концентрацією уваги та постійним відчуттям втоми.

До цього додаються й фізіологічні прояви: погіршення апетиту, почуття провини, загальна млявість і раннє пробудження вранці. Протягом місяця можуть повторюватися напади паніки – чотири рази або й більше. Через сильну тривожність людина починає уникати щоденних справ: походів у магазин, поїздок у транспорті, відвідування роботи чи інших публічних місць.

Висновок. Варто ще раз нагадати, що одна з головних цілей психологічної підтримки людини у життєвій кризі – активізація властивих їй способів переживання і введення в дію великого арсеналу стратегій подолання кризових ситуацій. Такий підхід відповідає ставленню до жертви кризи як до активної особистості, яка відповідає за свої вчинки. Таким чином, допомога людям і підтримка передбачають виконання їхніх справ не за них (що принижує людину і привчає її до залежності), а разом із ними, що приводить до ефективної самотійності, навчає людину «бачити світла в кінці тунелю» навіть у таких важких випробуваннях, як життєва криза.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо, 1996. 237 с.
2. Вознюк О. М. Роль учителя в процесі психологічної допомоги дітям із травмою війни. Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь: ДонДУУ, 2018. 322 с.
3. Групова психотерапія в психологічній реабілітації військовослужбовців. URL: <http://medbib.in.ua/grupповaya-psihoterapiya-psihologicheskoy.html>
4. Гуменюк Л. Й., Федчук О. В. Дослідження посттравматичного стресового розладу і напрямків психореабілітації постраждалих від воєнних психотравм. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. № 12016. С. 228-240.
5. Державна служба України у справах ветеранів війни та учасників антитерористичної операції. URL: доступу : <http://dsvv.gov.ua>.

Накладюк П. П.,

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Актуальність досліджень, які стосуються проблематики здоров'я та здоров'язбереження визначається посиленням уваги до стану здоров'я людини. Суттєвий вплив на здоров'язбереження має суспільство, яке воно здійснює через вплив державних органів влади

та органів самоврядування, соціальні інституції та установи, заклади вищої освіти та заклади загальної середньої і позашкільної освіти, через засоби масової інформації, соціальні мережі. Зазначене зумовлює поглиблений інтерес науковців та збільшення кількості наукових розвідок у цій сфері.

Впродовж останніх років у наукових дослідженнях досить мало застосовували об'єктивний і достатньо ефективний метод наукового пізнання – контент-аналіз. Метод контент-аналізу наукових досліджень «відкриває перед вченими нові можливості, однак внаслідок незначної уваги до контент-аналізу деякі дослідники навіть не знають про цей метод і навпомацки шукають свою стежку там, де вже проторений битий шлях» [2].

«Контент-аналіз (від англ. contents зміст) – метод (стандартна методика) якісно-кількісного аналізу змісту документів з метою виявлення або виміру різних фактів і тенденцій, зафіксованих у цих документах» [5].

Контент-аналіз як якісно-кількісний метод використовується здебільшого для опрацювання документів, нормативно-правової бази дослідження. Цей метод забезпечує об'єктивність висновків, строгість проведення процедури дослідження, ґрунтовну обробку текстового матеріалу з подальшим представленням та інтерпретацією отриманих результатів наукового пошуку.

Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, які описуються в проаналізованих документах або ж – інформація, зміст якої прихований від широкого загалу. На думку українського дослідника В. Іванова, контент-аналіз це «якісно-кількісний метод вивчення документів, що характеризується об'єктивністю висновків і жорсткістю процедури й полягає в квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, які висвітлюються чи, навпаки, приховуються в документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження» [2].

Доцільність використання методу контент-аналізу з наукової точки зору передбачає, що він «він дає змогу отримати й відповідним

чином проаналізувати не окремі факти, а їх оптимальну сукупність» [3].

Методик проведення контент-аналізу є декілька. Вони поєднуються такими складовими як об'єкт дослідження, який містить певні документи, предмет дослідження, який включає кількісні та якісні індикатори дослідження.

Контент-аналіз – це метод дослідження, який використовується для кількісного та якісного аналізу текстової, візуальної або аудіо-інформації з метою виявлення ключових тем, тенденцій та взаємозв'язків. Цей метод використовують у своїх дослідженнях педагоги, психологи, юристи, мистецтвознавці, соціальні працівники тощо задля отримання об'єктивних і всебічних результатів дослідження обраної проблеми.

Основними етапами проведення контент-аналізу є:

Визначення об'єкта дослідження – що саме аналізується (наукові статті, звіти, медіаматеріали, законодавчі акти, соціальні мережі).

Формування категорій аналізу – виділення ключових понять дослідження («здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'язбереження», «психічне здоров'я», «фізичне здоров'я», «здоров'язбережувальні технології»).

Збір даних – аналіз джерел, з яких отримується інформація.

Інтерпретація результатів – узагальнення знайдених результатів, увиразнення провідних тенденцій, виявлення основних проблем дослідження.

Контент-аналіз наукових психолого-педагогічних джерел, цифрових ресурсів та соціальних мереж дозволяє систематизувати інформацію та отримати об'єктивні висновки щодо проблеми здоров'язбереження у воєнний час. Адже війна має руйнівний вплив на здоров'я як цивільного населення, так і військових, що проявляється у фізичних, психологічних та соціальних аспектах.

Під поняттям «здоров'я» у його буденному трактуванні, здоров'я людини розглядається як «нормальна діяльність організму, внутрішня та зовнішня стабільність фізичних, психічних та

соціальних параметрів у підтримці рівноваги між особистістю та середовищем» [1].

У більшості випадків здоров'я виступає необхідною умовою активної життєдіяльності людини. Певні зміни режиму дня, стресові ситуації, недотримання правил гігієни та інші чинники у повсякденній діяльності молодій людині призводять до суттєвих змін у способі життя, впливають на показники працездатності, на спілкування з навколишнім світом та людьми, які навчаються, працюють і живуть поруч. Тому поняття «здоров'я» як суспільний феномен виступає предметом контент-аналізу низки галузей наукового знання.

Цінність здоров'я людини не потребує доказу, проте установки людей на збереження здоров'я не відповідають знанням людей про здоров'я загалом. За існуючими уявленнями проблема здоров'я розглядається в основному як медична проблема, тому головним завданням Міністерства охорони здоров'я України є лікування захворювань, а не їхня профілактика. При цьому Всесвітня організація охорони здоров'я визначає поняття здоров'я як різнобічне й багаторівневе – фізичне, психічне, соціальне. Озвучені пріоритети зумовлюють звернення до окресленої проблеми педагогів для організації дієвої пропедевтичної роботи з молоддю для організації у закладах освіти здоров'язбережувального середовища та пропаганди серед здобувачів освіти здорового способу життя.

Відтак варто зазначити що основними проблемами здоров'язбереження зростаючої особистості у воєнний час виступають:

1. Фізичне здоров'я з його основними викликами в реаліях часу воєнної доби. Перш за все, це підвищений рівень травматизму, поранення внаслідок бойових дій, ампутації та необхідність реабілітації. У випадках проживання молодих людей на територіях, які знаходяться поряд із зоною бойових дій, виникають проблеми із швидким доступом до пунктів надання медичної допомоги та лікарень.

Однією з проблем воєнного лихоліття є поширення інфекційних хвороб, які викликані погіршенням санітарно-гігієнічних умов у

зкладах освіти, перенаселеність у місцях тимчасового проживання здобувачів освіти (укриття, табори), організація освітнього процесу в укриттях та пристосованих приміщеннях.

Вагомою причиною погіршення стану здоров'я молоді є певний дефіцит медичних ресурсів, що зумовлено руйнуванням лікарень та медичних центрів, нестачі лікарів і медичного персоналу. У деяких випадках виникають проблеми з харчуванням, які зумовлені недостатнім або невчасним постачанням їжі, проблемами з чистою водою, дефіцитом вітамінів та білків, що призводить до виснаження. Особливо це відчутно у зонах бойових дій.

2. Психічне здоров'я та вплив на його стан видимих і невидимих наслідків війни.

Поширення посттравматичних стресових розладів (ПТСР), які проявляються через тривожні розлади, панічні атаки, депресію, соціальну ізоляцію, агресію, порушення адаптації у мирному житті, наявність стресів та стану хронічної втоми, через тривале перебування у стані небезпеки, втрати рідних, домівки, роботи.

Окремо варто звернути увагу на проблеми у дітей та підлітків, їх емоційну нестабільність через втрату близьких, зниження рівня соціалізації через часті переїзди, перебування у різних колективах, порушення сну, страхи, замкнутість. Загалом емоційний вплив військових дій на молодь нами увиразнено на (Рис 1.)

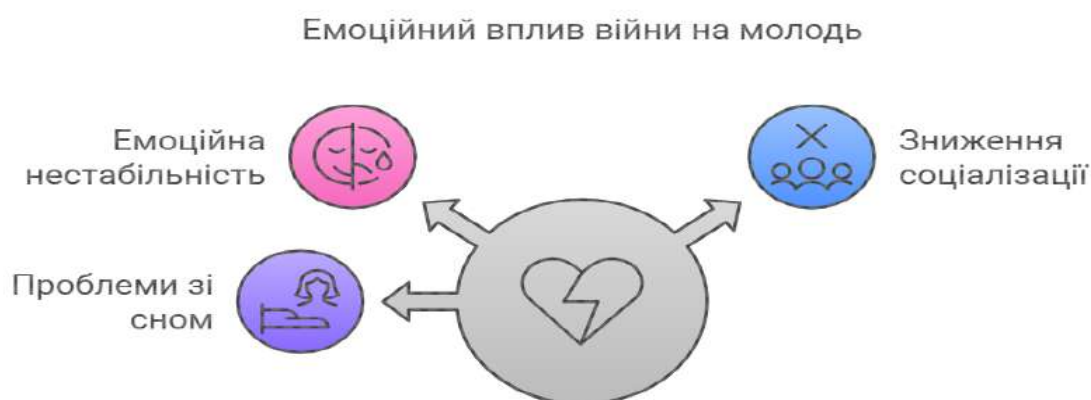


Рис. 1. Емоційний вплив війни на молодь.

3. Соціальні аспекти здоров'язбереження у період воєнного стану.

До найважливіших проблем збереження здоров'я зростаючої особистості в соціальному контексті належить проблема масової міграції населення та внутрішнє переміщення осіб з лінії бойових зіткнень. Це й проблема роз'єднання сім'ї, соціальна адаптація «переселенців».

Втрата доступу до реабілітаційних послуг, недостатня кількість дієвих програм підтримки для військових і цивільних, висока зайнятість психологів, реабілітологів, відсутність чітких стратегій та перспектив повернення до мирного життя зумовлюють низку проблем у площині здоров'язбереження. Застосування методу контент-аналізу дозволяє систематизувати всі ці аспекти та виділити ключові тренди у дослідженнях проблем охорони здоров'я під час війни.

Відповідно, основними джерелами контент-аналізу дослідження виступили: наукові статті з медицини, психології, соціології; звіти Всесвітньої організації охорони здоров'я, ЮНІСЕФ, Міністерства охорони здоров'я України про стан здоров'я населення; результати досліджень міжнародних гуманітарних організацій, новини, репортажі та інтерв'ю з лікарями, пацієнтами, військовими, здобувачами освіти; соціальні мережі (запити людей, обговорення проблем). Детальніше на *Рис 2*.



Рис 2. Джерела контент-аналізу дослідження

Варто зазначити, що контент-аналіз допомагає виявляти тенденції та формувати стратегії здоров'язбережувальної допомоги. Відповідно для покращення здоров'язбережувальної політики необхідно посилювати міжнародне партнерство, розвивати психосоціальну підтримку молоді, модернізувати систему охорони здоров'я.

Таким чином, контент-аналіз виступає важливим інструментом для дослідження проблем здоров'я під час війни та розробки ефективних заходів для їхнього вирішення.

Список використаних джерел

1. Галяс Н. М. Контент-аналіз як науковий метод дослідження поняття «управління знаннями» в системі місцевого самоврядування. *Право та державне управління*. 2017. №2(27). С. 187-193.
2. Іванов В. Ф. Контент-аналіз: Методологія і методика дослідження ЗМК: Навч. посібник / Наук. ред. А.З. Москаленко. Київ, 1994. 112 с.
3. Кирпенко Т. М. (2019). Проблема здоров'я та здорового способу життя в сучасних психологічних дослідженнях. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. *Екологічна психологія*, 46(7). С.57-66.
4. Мараховська Н. О. Контент-аналіз як метод дослідження політичної комунікації: теоретичні засади. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. №6. Ч.1. С.179-182.
5. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія. НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. Голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

Окушко Т. К.,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
лабораторії виховання на пограниччі,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ ЄДНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОГРАНИЧЧЯ УКРАЇНИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Сучасний перебіг новітньої історії України характеризується випробуванням її державності і суверенітету у горнилі небувалого протистояння українців російській збройній агресії.

Наразі у світовій спільноті під гаслами можновладців державної адміністрації президента США Д. Трампа відбувається нечувана переоцінка норм міжнародного права, зневажання демократичних принципів і відносин між державами, нехтування гуманістичних та екзистенційних цінностей.

У міждисциплінарному тезаурусі дослідження освітніх та виховних проблем на пограниччі України зазначається: «Україна є найбільшою в Центрально-Східній Європі та межує з сімома державами: Польщею, Угорщиною, Словаччиною, Румунією, Молдовою, росією і білоруссю. Із 27-ми регіонів України, включаючи тимчасово окуповані АР Крим і Севастополь, 16 регіонів межують із іноземними державами. Протяжність українського кордону становить біля 7 тис. кілометрів, із них 2295 км є межею із росією. На сухопутну ділянку кордону припадає майже 5700 км. Нагадаємо, що після початку російської агресії 24 лютого 2022 року майже 21% території України окуповано» [1, с. 5].

Четвертий рік кровопролитної війни негативно впливає на психоемоційний та соціальний стан юних українців, їх умови життя та навчання під час тривалих бомбардувань, втрати рідних та друзів,

житла, вимушених імміграцій, переїздів в інші країни та в умовно безпечні райони України тощо. Надзвичайне напруження відчуває на собі пограниччя України, яке на сході, півночі і півдні потерпає від ускладнених умов життя людей під час цілодобових обстрілів, руйнувань інфраструктури, провокацій ворожих ДРГ, а на заході, разом із складнощами воєнного часу, потребують оптимізації та пошуку додаткових ресурсів для розміщення і створення умов для життя численних груп внутрішньо переміщених осіб, сімей з дітьми, осіб з особливими потребами тощо.

У 2025-2027 рр. в Лабораторії виховання на пограниччі Інституту проблем виховання НАПН України розроблятиметься тема наукового дослідження «Формування ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України». Дана проблематика досліджується в Україні вперше, актуальність її розроблення визначається потребами педагогічної науки і практики у дослідженні механізмів та особливостей формування ціннісної сфери зростаючої особистості в умовах сучасних викликів, зокрема ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України та розробленні й впровадженні сучасного змісту, форм та методів її формування.

Актуальність дослідження визначається наявністю суперечностей, які потребують усунення, а саме між:

– об'єктивною потребою українського суспільства у формуванні ціннісної єдності учнівської молоді та недостатньою теоретико-методологічною обґрунтованістю проблеми в умовах сучасних викликів;

– наявним виховним потенціалом закладів освіти, громадських організацій у вихованні зростаючої особистості та нагальністю врахування цінностей, що впроваджуються в українському суспільстві як відповіді на виклики сьогодення з відповідним осучасненням концепту формування ціннісної єдності учнівської молоді;

– важливістю чинників впливу на формування ціннісної сфери особистості освітнього й соціального середовища та усвідомлення самості людини, як незалежної, вільної, критично

мислячої та здатної самотійно осмислювати явища навколишньої дійсності, з відстоюванням власної думки, та готової ефективно діяти на користь соціуму, іншим людям, своїй державі;

– потребою у формуванні ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України та методичною нерозробленістю проблеми, що наразі потребує врахування особливостей та тригерів у формуванні ціннісної сфери особистості.

Тому дослідницька увага в умовах сучасних викликів спрямована на висвітлення концепції пограниччя як специфічного соціокультурного простору щодо формування громадянської ідентичності, ціннісної єдності учнівської молоді на прикладі різних регіонів українського пограниччя, обґрунтування маркерів ціннісної єдності, аналізу спільного та відмінного.

Наукова обґрунтованість запровадженого дослідження зумовлена покладеними в її основу філософськими положеннями про розвиток ціннісно-сислової сфери, сенсу життя, самоствердження та самореалізації людини, діалектичного характеру взаємодії з суспільством.

Оскільки особливістю пограниччя є множинність та взаємопроникнення культур, існує подвійний вплив на свідомість, самовизначення та самоідентифікацію особистості, формування її ціннісно-сислової сфери, тож теоретико-методологічні засади дослідження обумовлені покладеними в її основу науковими підходами: 1) аксіологічний підхід, що зумовлює важливість формування світогляду молодого покоління на ґрунті цінностей світової і національної культури, сприяє інтеріоризації соціально-культурних цінностей; 2) особистісно-орієнтований підхід, що передбачає розгортання суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників освітнього процесу, сприяння учнівській молоді у пошуках орієнтирів розвитку та важливості формування ціннісної сфери; 3) середовищний підхід, що зумовлює необхідність використання виховного потенціалу, партнерства соціальних інститутів з врахуванням специфіки навколишнього середовища, його посилення у вихованні ціннісної єдності учнівської молоді; 4) суб'єктно-

діяльнісний, що відображає здатність особистості поєднання цінностей з дійсністю шляхом залучення до безпосередньої діяльності, свідомого обрання життєвого шляху та досягнення намічених цілей; 5) культурологічний як загально філософське розуміння культури, що регламентує і регулює поведінку особистості, визначає весь спектр її практичної та духовної активності, взаємодії з навколишнім світом і самим собою; 6) конкретно-історичний передбачає визначення актуальних питань та виокремлення особливостей формування ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України.

Оскільки проблема формування ціннісної єдності учнівської молоді має міждисциплінарний характер, її складність та багатовимірність посилюється через воєнний стан в Україні. В розгортанні дослідження будуть враховані результати досліджень та наукових напрацювань українських та зарубіжних вчених. Зокрема, дослідження українського пограниччя як особливого соціокультурного феномену із регіональною ідентичністю та етнічними процесами, що відбуваються ньому (О.Караман, І. Кононов, К. Шестакова, А. Круглашов, І. Буркут, В. Джаман, І. Костащук, О. Дуліченко, І. Мигович); формування ціннісно-сміслової сфери особистості та громадянської ідентичності (І.Бех, Е. Головахи, Л.Сокурянська, І.Петровська, М.Попович, Ж. Петрочко, О. Титар, Р. Шульг, В.Євтух та ін.); проблеми інтеграційних процесів у прикордонних регіонах та ідеї розвитку концепту кордону (Я. Верменич, О. Кривицька, Т. Мазур, С. Плохій, І. Ілько, Ш. Пурич, В. Струтинський, Д. Ткач, С. Троян, Л. Шевчук та ін.); ідеї теорії цінностей (Шварц & Рокич &Триандіс); положення теорії Джорджа Міда про кордон як усталений символічний образ, що визначає динаміку цілісного простору; теорії фронтира Фредерика Тернера як особливого цивілізаційного простору, О. Латтімора як ареалу взаємодії різних культур та В.Кравченка щодо українського фронтиру; ідеї класичного структуралізму Клода Леві-Стросса з ідеєю «медіацій», які формують особливий тип ідентичності пограниччя; ідеї М. Кастельса

щодо ролі соціального фактору в умовах прикордоння що визначає певні змісти та наукові позиції та інші.

Цінними для дослідження є праці зарубіжних учених: Жозефа Лессарда-Шартрена щодо впливу літератури на формування національної ідентичності, регіонів і мов; польського ученого Єжи Нікіторовича щодо особливостей формування національної ідентичності особистості в умовах пограниччя; Томаса Вілкінсона & Джеральда Баумена & Маріо Саранджані щодо питань міграції та міжкультурного діалогу, вивчення міжкультурних та міжнаціональних аспектів освіти, формування міжкультурного діалогу в контексті освіти та соціокультурних відносин.

Однією із найважливіших проблем для національного згуртування є ціннісна єдність учнівської молоді як стрижень формування громадянської ідентичності, як єднання для збереження незалежності та суверенітету України, її європейського майбутнього. Разом з тим, з урахуванням міграційних процесів як наслідку збройної російської агресії, постає необхідність надання допомоги сфері освіти у зменшенні освітніх розривів та прогалин, дослідженні нагальних проблем, що потребують вирішення, розроблення сучасного змісту та методичного інструментарію.

Зважаючи на те, що учнівська молодь (14-18 років) є віковою групою з надзвичайним рівнем сенситивності, що характеризується психофізіологічними особливостями та формуванням особистісних рис та якостей, які є превалюючими у формуванні ціннісно-сислової сфери та побудові екзистенційних траєкторій свого розвитку. Провідними педагогічними принципами, на яких будуватиметься розроблення і впровадження методичних засад ціннісної єдності учнівської молоді у визначеному проблемному полі, є принципи:

- гуманізації виховання, що полягає у визнанні людини найвищою цінністю, розумінні дитини, прийнятті та доброзичливому ставленні до неї, довірі, позитивного схвалення у її соціальному розвитку;

- природовідповідності, з урахуванням індивідуальних особливостей, якостей, здібностей, вікових особливостей, природних умов, соціального оточення, утверджує унікальність і неповторність внутрішнього світу кожної дитини, інтереси, потреби та цінності;

- неперервності та наступності, що характеризує процес виховання та розвитку впродовж життя людини та набуття нею досвіду та формування цінностей;

- зв'язку виховання з життям, як спонукання до участі в житті суспільства, корисної суспільної діяльності, реалізація власних життєвих перспектив та ціннісних орієнтацій, здатності кожної особистості в досягненні високих результатів, заохоченням до самоорганізації, самовиховання і самовдосконалення.

- культуровідповідності, за якого при вихованні ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України враховуватися множинність та взаємопроникнення культур відповідного простору, важливості формування міжкультурного діалогу.

Суттєвим чинником для формування ціннісної єдності є визначення структури провідних цінностей, що є сутнісними у формуванні ціннісної єдності та їх ієрархії. Важливим у проведенні дослідження є врахування результатів всеукраїнського дослідження з формування громадянської ідентичності учнівської молоді, проведеного Лабораторією морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання у 2024 році [2]. Зокрема, обрані учасниками дослідження цінностей соборності, самобутності, гідності складають основу ціннісної єдності як концептуальної основи та утвердження української національної та громадянської ідентичності, фундаменту для гармонізації інтересів людини, забезпечення стабільності в суспільстві та сталого розвитку держави. Водночас цінності національної єдності та збереження територіальної єдності України відповідають сподіванням і прагненням українського народу зберегти свободу і незалежність своєї держави в історичний момент боротьби за збереження власної ідентичності.

Вважаємо, що ціннісна єдність особистості виступає осердям для розвитку особистості, розвитку умінь та необхідних навичок для життя в глобалізованому мінливому світі, з одного боку, і тих гуманістичних цінностей, що допомагають людині бути людиною серед людей. Тому важливою вбачаємо практичну цінність нашого дослідження, зокрема розроблення змістово-методичного забезпечення процесу формування ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України; впровадження інноваційного змісту, форм і методів виховання, програмного, навчально-методичного інструментарію для педагогічних працівників, батьків із проблематики формування ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України.

Результатом дослідження стане підготовка монографії «Пограниччя України у змістово-ціннісному вимірі» та препринту «Формування ціннісної єдності учнівської молоді в умовах пограниччя України: сучасний погляд» для використання у виховній роботі з учнівською молоддю у закладах освіти різних типів та в громадських організаціях та об'єднаннях, в практичній роботі педагогів загальноосвітніх шкіл, студентів.

Список використаних джерел

1. Міждисциплінарний тезаурус дослідження освітніх та виховних проблем на пограниччі України: наукове видання / укладачі: Сисоєва С. О., Вайнола Р. Х., Михайліченко М. В. Київ: ЦП Компринт, 2024. 63 с.
2. Громадянська ідентичність на перетині суспільних змін. Препринт за результатами Всеукраїнського опитування учнівської молоді та освітян з проблеми формування громадянської ідентичності / І. Бех (наукове консультування), Т. Окушко, Н. Харченко, Р. Малиношевський, А. Кирєєва. За загальною редакцією Т. Окушко. Івано-Франківськ: «НАІР», 2024. 36 с.

Пінчук Н. Я.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РОБОТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОЇ ДОБИ

В умовах війни, що триває в Україні, освітня сфера зазнає значних трансформацій. Менеджери освіти стикаються з унікальними викликами, що вимагають не лише професійних знань і навичок, а й високого рівня емоційного інтелекту (ЕІ). Розвинений емоційний інтелект допомагає керівникам закладів освіти підтримувати стабільність освітнього процесу, адаптуватися до кризових ситуацій та ефективно комунікувати з колегами та підлеглими.

Менеджер освіти – це фахівець, який здійснює управління освітнім процесом, організовує роботу закладів освіти, координує діяльність педагогічного колективу та впроваджує сучасні підходи до розвитку освіти.

Менеджер освіти – це керівник або адміністратор закладу освіти чи освітньої установи, який відповідає за стратегічне планування, організацію освітнього процесу, управління персоналом і фінансовими ресурсами, а також впровадженням інноваційних підходів до навчання.

Також він забезпечує ефективне функціонування закладу освіти, здійснює комунікацію з учасниками освітнього процесу, розробляє і реалізує освітні програми та сприяє розвитку педагогічного та учнівського колективів. Ще одним функціональним обов'язком сучасного освітнього менеджера є координація освітньої політики, організація безпечного шкільного середовища, налагодження взаємодії з органами самоврядування та громадськими організаціями для підвищення якості освіти. Для успішного виконання зазначених

функцій сучасний менеджер освіти має володіти високим рівнем емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти та управляти власними емоціями та емоціями інших людей. Його основними компонентами виступають : самоусвідомлення особистості, саморегуляція, соціальні навички, мотивація та емпатія. Розглянувши їх трактування глибше, приходимо до висновку, що під самоусвідомлення особистості виражається розуміння власних емоцій та їхнього впливу на процес прийняття рішень. Ця складова емоційного інтелекту тісно взаємодіє із саморегуляцією, яка передбачає вміння контролювати емоції, не допускаючи їхнього негативного впливу на професійну діяльність та кар'єрне зростання.

Щоб бути успішним у педагогічній професії, одних лише професійних навичок недостатньо. Важливу роль відіграють емоції педагога й інших учасників освітнього процесу, вміння ними управляти, ефективно комунікувати й будувати стосунки, вирішувати конфлікти, приймати правильні рішення, проявляти емпатію, підтримувати здоровий емоційний клімат в учнівському і в учительському колективах. Усе це – складові частини емоційного інтелекту.

Для успішної реалізації визначених планів та задумів майбутнім менеджерам освіти необхідна позитивна дієва мотивація як здатність підтримувати внутрішній стимул до професійної діяльності навіть у складних умовах. При цьому необхідно зважати на сформованість емпатії. Адже саме емпатія сприяє кращому розумінню почуттів і потреб інших людей, зокрема колег, здобувачів освіти та батьків. А наявність розвинутих у менеджера освіти добре сформованих соціальних навичок сприяє налагодженню ефективної взаємодії з колегами [4].

Експерти з управління людськими ресурсами, кар'єрні консультанти, керівники найбільших світових компаній єдині в своїх твердженнях щодо того, що за кілька років зміниться більше третини необхідних навичок персоналу для ефективного освоєння діяльності та організації виробничого процесу.

У доповіді «Майбутнє роботи» (The Future of Jobs), яка була проголошена в 2016 році на Всесвітньому економічному форумі у Давосі, було проаналізовано провідні стратегії в галузі зайнятості населення та професійні навички співробітників майбутнього, що базуються на стратегіях розвитку провідних світових роботодавців. Відповідно на шостому місці з десяти базових навичок, необхідних всім співробітникам, для успішної організації своєї професійної кар'єри знаходився емоційний інтелект [3]. Воєнний стан створює численні перешкоди для ефективного функціонування системи освіти. Серед основних викликів воєнного часу, які доводиться долати управлінцям освіти, педагогам, здобувачам освіти та батькам можна виділити психологічний тиск, емпатію, підтримку. Позаяк менеджери освіти як і всі інші учасники освітньої системи перебувають під постійним стресом, що може негативно впливати на прийняття рішень і налагодження дієвої комунікації. Важкий і тривалий процес адаптації зумовлений переїздами, необхідністю оперативно змінювати формати навчання (онлайн, офлайн, змішане навчання) та адаптувати до цих викликів освітні програми, підбирати відповідні освітні технології, застосовувати в освітньому процесі інноваційні форми роботи та інтерактивні методи навчання.

Також менеджеру як керівнику закладу освіти необхідно постійно дбати про підтримку педагогічного та учнівського колективів, забезпечення психологічної підтримки для педагогів та здобувачів освіти, які постраждали від війни. Для реалізації визначених завдань потрібно працювати над збереженням ефективної комунікації серед усіх суб'єктів освітнього процесу, яка сприятиме злагодженій роботі закладу освіти в умовах нестабільності та змін. Звичайно, що викликів воєнного часу є багато, але ми намагалися відобразити основні з них схематично на **рис. 1**.

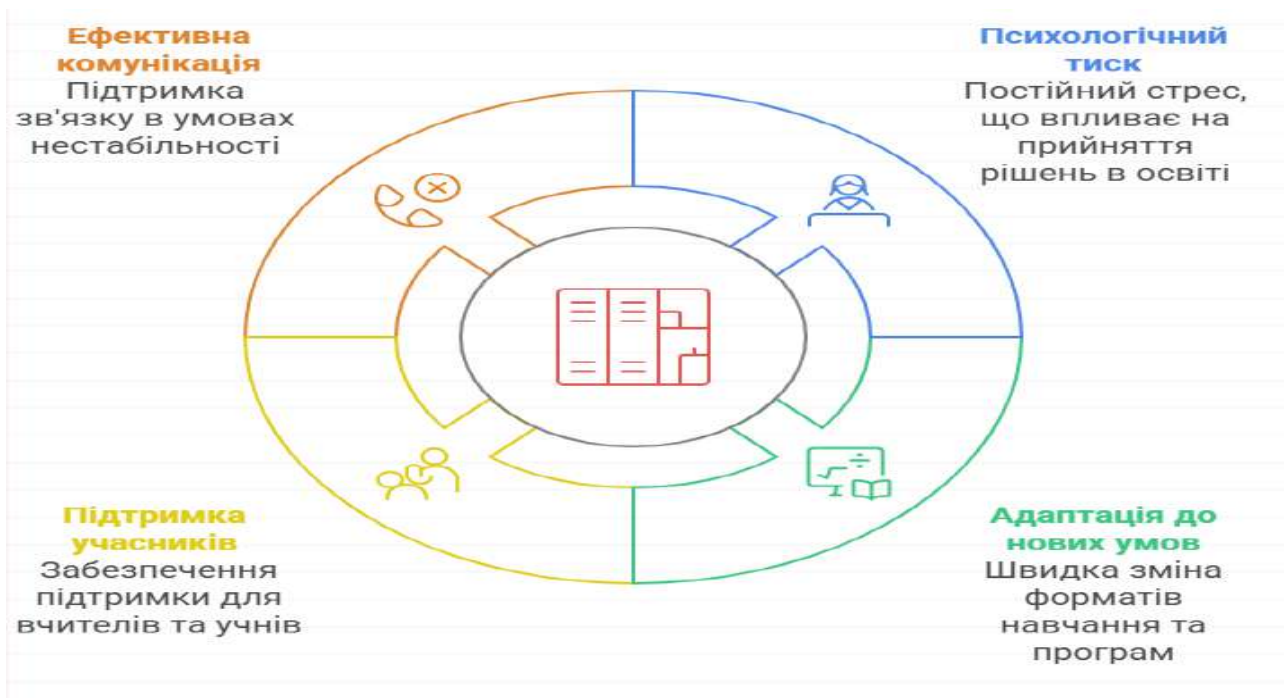


Рис. 1. Викликів воєнного часу у діяльності менеджера освіти

За таких обставин менеджер освіти повинен володіти високим рівнем емоційного інтелекту та знати базові стратегії його розвитку. Відтак, щоб ефективно виконувати свої обов'язки в умовах війни, менеджер освіти може застосовувати такі стратегії:

Розвиток саморефлексії як уміння аналізувати власні емоції та реакції на стресові ситуації. Постійно навчатися провідним технікам та дієвим механізмам вироблення стресостійкості шляхом використання технік релаксації, медитації, фізичних вправ для зниження рівня стресу.

Вміти слухати й бути почутим, проявляти увагу та емпатію до потреб колег, здобувачів освіти. А наявність гнучкості й адаптивності сприятиме вмінню оперативно реагувати на зміни та знаходити ефективні рішення, шляхом створення атмосфери довіри та взаємоповаги в колективі.

Емоційний інтелект менеджера освіти виступає ключовим показником ефективного управління закладами освіти в умовах війни. Менеджери освіти, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту здатні не лише зберігати стабільність освітнього процесу, а й забезпечувати підтримку педагогам й здобувачам освіти.

Використання стратегій розвитку емоційного інтелекту сприятиме підвищенню стійкості освітньої системи в цей складний період [2].

Зазначене підтверджує, що для менеджера освіти в умовах воєнного стану важливо володіти емоційним інтелектом. Адже в умовах воєнного стану освітня сфера стикається з численними викликами: психологічною напруженістю учнів, вчителів та батьків, потребою швидкого ухвалення рішень, адаптацією до нових реалій навчання (онлайн, змішане, дистанційне) та забезпеченням безпеки.

Володіння емоційним інтелектом (EQ) допомагає менеджеру освіти управляти стресом та невизначеністю. Війна спричиняє високий рівень тривожності серед освітян і здобувачів освіти. Менеджер освіти, який володіє емоційним інтелектом, здатен керувати своїм емоційним станом і допомагати іншим залишатися врівноваженими.

В умовах війни освітній процес відбувається у ситуації постійної напруги, нестабільності та змін. Менеджер освіти відіграє ключову роль у тому, щоб мінімізувати вплив стресу та невизначеності на весь педагогічний та учнівський колектив. Тому мудрий управлінець повинен розуміти джерела походження стресу та розрізняти показники невизначеності. Менеджер освіти повинен усвідомлювати основні фактори, які викликають стрес у освітньому середовищі:

- *Фізична небезпека* (обстріли, евакуація, руйнування навчальних закладів).
- *Психологічна напруга* (втома, страх, тривога за майбутнє).
- *Зміни в освітньому процесі* (перехід на дистанційне або змішане навчання, технічні труднощі, відсутність стабільного зв'язку).
- *Соціально-економічні проблеми* (переміщення учнів та викладачів, нестача ресурсів).

Менеджер освіти повинен вміти управляти власним стресом, щоб підтримувати інших, навчитися керувати власним емоційним станом. При цьому дбати про розвиток емоційної стійкості, відповідно сприймати зміни як виклик, а не як катастрофу. За

потреби вміти рефлексувати самому, аналізувати власні емоції та працювати з ними (медитація, фізична активність, планування) й навчати позитивним технікам рефлексії підлеглих [5].

Одним із дієвих механізмів є підтримка мережі довіри, уміння взаємодіяти з колегами, обмінюватися досвідом, шукати професійну підтримку, раціонально управляти часом (розподіляти навантаження, уникати перевантаження), ефективно мотивувати команду та запобігати вигоранню. Менеджер освіти повинен створити умови, які допоможуть вчителям, учням та батькам адаптуватися до змін і зменшити стрес.

Емоційний інтелект допомагає лідерам створювати середовище, сприятливе для творчого мислення та інновацій. Це відбувається завдяки стимуляції творчості, відкритого обговорення ідей.

Керівники уникають критики на ранніх етапах розробки нововведень, заохочуючи конструктивний діалог. Вони враховують емоційний стан членів команди та забезпечують підтримку під час роботи над інноваційними проєктами. Це включає вміння надихати на нові досягнення, підтримувати позитивний настрій, допомагати у подоланні стресу, пов'язаного з ризиками або невизначеністю. «Емоційний інтелект допомагає керівникам долати бар'єри, які можуть заважати творчому процесу. Такими бар'єрами можуть бути страх змін, конфлікти між колегами, недовіра до керівництва». Інноваційність часто вимагає ефективної співпраці між різними членами команди [3].

Тому необхідно сприяти гармонії в колективі, розвиваючи емоційну згуртованість. Це дає змогу створити синергію, коли знання та ідеї окремих працівників об'єднуються для досягнення результатів. Бути лідером у кризовій ситуації – це значно більше, ніж просто ефективне управління. «Сучасні теорії лідерства, такі як лідерство взаємин, комплексне лідерство, двостороннє лідерство та адаптивне лідерство, також наголошують на необхідності розглядати взаємодію між лідерами та середовищем під впливом культури» [1]. Зазначене потребує вміння підтримувати команду, приймати важливі рішення в умовах невизначеності, бути емоційно стійким і відкритим до змін.

Менеджер освіти, який здатний діяти на основі цих принципів, може забезпечити стабільність та підтримку в найскладніші часи.

Список використаних джерел

1. Близнюк Т., Близнюк О. (2024). Сучасні теорії лідерства: крос-культурний аналіз. *Економіка та суспільство*. 2024. №66. URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/4577/4520>
2. Клочко А. (2020). Розвиток емоційного інтелекту у менеджерів освітніх організацій: зв'язок із соціально-демографічними та організаційно-професійними чинниками. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(16), 54-63.
3. Goleman D. *Emotional Intelligence*. Bloomsbury. 2020. 352 p.
4. Pinchuk N. (2024). The influence of emotional intelligence on the effectiveness of forming the image of a future education manager in the process of professional training. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, 31. 55-60.
5. Chervinska I., Haliuk N., Mergel T. (2024). The role of emotional intelligence in the interaction of participants of the educational process of a higher educational institution. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, 31. 76-80.
URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/issue/view/392>

Радченко О. М.,
аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика, педагогічний
факультет,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

Кондур О. С.,
декан Педагогічного факультету,
доктор педагогічних наук, професор,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

РОЗВИТОК СІМЕЙНО-РОДИННОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні у зв'язку з воєнними діями, зумовлюють суттєві зміни в системі виховання дітей і молоді. Сімейно-родинне виховання, яке традиційно розглядається як важливий чинник розвитку особистості, потребує переосмислення та адаптації до нових реалій. У контексті воєнного часу особливого значення набуває співпраця між закладами загальної середньої освіти й родинами з метою збереження психологічного здоров'я дітей, формування навичок безпеки, патріотичних почуттів, морально-духовних цінностей, а також підтримки стабільного освітнього процесу.

Відповідно до пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки [1, с. 25], у часи криз та суспільних потрясінь зростає роль сім'ї як первинного середовища формування особистості. Заклади загальної середньої освіти повинні не лише забезпечувати освітній процес, а й активно взаємодіяти з батьками для організації комплексного виховного впливу. Завдання сімейно-родинного виховання в умовах війни передбачають, зокрема, розвиток

стресостійкості, емпатії, толерантності, громадянської свідомості та відповідальності за колективне благо.

Починаючи з 1991 року, із проголошенням незалежності України, перед системою освіти та виховання постали завдання щодо розбудови національної педагогічної парадигми, яка б ґрунтувалася на принципах демократії, гуманізму, відкритості та враховувала українську історико-культурну специфіку. Одним із ключових аспектів цього процесу стала переорієнтація на сімейно-родинне виховання як фундаментальну складову формування особистості, адже саме сім'я забезпечує первинну соціалізацію дитини, передає національні традиції, звичаї, ціннісні орієнтири.

Протягом наступних десятиліть (1991–2014) у вітчизняній педагогіці активно обговорювалися питання державно-громадського партнерства у вихованні, залучення батьків до освітнього процесу, а також формування відповідного законодавчо-нормативного підґрунтя (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» тощо). У 2014 році, із початком воєнних дій на сході України, проблеми сімейно-родинного виховання почали розглядатися в контексті регіональних конфліктів, внутрішньої міграції, порушення звичних соціальних зв'язків.

З початком повномасштабного вторгнення у 2022 році ці виклики різко загострилися. Багато родин зазнали руйнівного впливу: хтось втратив житло, хтось був вимушений виїхати до інших областей чи за кордон, а чимало родин опинилося у зоні активних бойових дій. Водночас функція сім'ї як найближчого оточення дитини значно посилилася: у ситуації, коли традиційні механізми шкільної освіти (очне навчання, відвідування гуртків, психологічна підтримка тощо) стали частково недоступними, саме батьки чи опікуни змушені перебирати на себе більшу частку відповідальності за збереження психічного здоров'я дитини, формування її життєстійкості, соціальних та громадянських компетентностей.

Воєнні реалії також спровокували зміни в педагогічних концепціях. Значно зросла потреба у створенні гнучких освітніх моделей, які б враховували роботу з дітьми, що перебувають у стані

стресу чи посттравматичних розладів. У цьому контексті сімейно-родинне виховання набуває не лише функції передачі культурних цінностей, а й стає осередком психоемоційної підтримки. Сім'ї, по суті, виступають «міні-школами» та «центрами психологічної допомоги», від яких залежить емоційне благополуччя дітей і збереження їх інтересу до навчання.

Окрім того, перехід до дистанційного та змішаного навчання оголив низку технічних, методичних і психолого-педагогічних труднощів: не всі родини мають достатній рівень цифрової грамотності або необхідні технічні засоби, щоб забезпечити дитині якісну онлайн-освіту. Це, в свою чергу, вимагає активнішої взаємодії між закладами загальної середньої освіти та батьками, розробки методичних рекомендацій, які б допомагали сім'ям компенсувати відсутність традиційного навчання та розв'язувати проблеми емоційного та соціального характеру.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена:

- історичним розвитком української системи освіти з 1991 року і необхідністю впроваджувати інновації в сімейно-родинне виховання;
- загостренням суспільних викликів від 2014 року, що виявили уразливі місця в традиційних моделях співпраці школи та сім'ї;
- повномасштабною війною 2022 року, яка створила критичні умови для психосоціального стану дітей і батьків, викликала масову міграцію та потребу в адаптації освітнього процесу до обставин воєнного часу;
- нагальною потребою у розробці нових форм і методів (у тому числі діджитал-інструментів) організації сімейно-родинного виховання, що дозволять зберегти повноцінний розвиток дитини, забезпечити її безпеку і допомогти їй психологічно впоратися з наслідками війни.

Усе це вказує на те, що сімейно-родинне виховання в умовах воєнного стану потребує як теоретичного осмислення, так і практичних рекомендацій для батьків та педагогів. Вивчення цієї проблеми має не лише науково-теоретичне, а й значне практичне значення для післявоєнного відновлення України, оскільки саме

родина та школа є двома фундаментальними опорами, на яких тримається виховання майбутнього покоління.

Ключові виклики сімейно-родинного виховання під час війни

Психологічна напруга та стрес

Постійна загроза життю, розлука з близькими, вимушене переселення й перебування у зоні бойових дій – усе це суттєво впливає на психоемоційний стан дітей та батьків [5, с. 33]. Зростає ризик розвитку тривожності, депресивних розладів і ПТСР. Батьки, які самі перебувають у стресових умовах, можуть не мати належних ресурсів для повноцінної підтримки дитини.

Обмежений доступ до освіти

Часткова або повна руйнація освітньої інфраструктури, вимушений перехід на дистанційну чи змішану форму навчання (за відсутності стабільного зв'язку або потрібної техніки), міграція дітей у безпечніші регіони чи за кордон ускладнюють реалізацію освітніх програм. Внаслідок цього сім'я бере на себе більшу частку відповідальності за організацію та контроль навчання [4, с. 118].

Соціально-економічна нестабільність

У воєнних реаліях батьки можуть втрачати роботу, стабільний заробіток, а також стикатися з проблемами житла та постійними фінансовими витратами на переїзди чи лікування. Такий стан речей позначається на можливостях сім'ї організувати додаткові освітні чи розвивальні заняття, забезпечити належний рівень матеріального забезпечення дітей [3, с. 51].

Зміна соціального оточення

Діти, які вимушено змінюють регіон проживання або взагалі виїжджають за кордон, втрачають усталене коло спілкування, що може ускладнити соціалізацію та породити відчуття самотності. Батьки мають докладати додаткових зусиль для адаптації дітей до нових умов: пошуку нових освітніх закладів, громад та форм дозвілля.

Потреба у психологічній реабілітації

Воєнні події травмують психіку не лише дорослих, а й дітей. Відсутність чи обмежена доступність фахової допомоги (психолога,

психотерапевта) ускладнює відновлення емоційної рівноваги дитини та батьків, посилює тривожність і негативні наслідки стресу [5, с. 36].

Інформаційна перенасиченість і дезінформація

Постійна присутність теми війни в медійному просторі, а також ризик зіткнутися з пропагандою чи фейковими новинами вимагають від батьків додаткової медіаграмотності й критичного ставлення до джерел інформації. Це особливо важливо під час дистанційного навчання, коли діти більшою мірою покладаються на інтернет-ресурси [2].

Перспективи розвитку сімейно-родинного виховання після завершення війни:

Інтеграція досвіду кризового виховання. Ті сім'ї та школи, що пройшли через воєнні випробування, матимуть унікальний досвід реагування на стресові ситуації, розроблені методики підтримки та відновлення навчального процесу. Цей досвід може стати базою для реформування змісту освітніх програм і внесення змін до навчальних планів.

Розвиток громадсько-державного партнерства. Співробітництво між органами державної влади, громадами, недержавними організаціями та батьками може бути посилене завдяки новим формам координації зусиль, взаємодопомоги й фінансової підтримки у сфері освіти та виховання.

Досвід дистанційного навчання загострив потребу у сучасних цифрових платформах, які дозволяють оперативно організувати освітній процес і налагодити швидку комунікацію між родиною та школою [4, с. 119]. Впровадження електронних журналів, інтерактивних курсів, онлайн-ресурсів та мобільних застосунків сприятиме залученню батьків до активної участі в навчанні та дозвіллі дитини.

У повоєнний період особливо важливо розвивати мережу психологічних служб та реабілітаційних центрів для надання комплексної допомоги дітям і батькам. Така система має включати як короткострокові заходи (сесії з подолання гострого стресу), так і

довгострокові програми (підтримка дітей, які втратили батьків, або мають хронічні стресові стани).

В умовах післявоєнного відновлення актуальним стане посилення національно-патріотичного та культурно-історичного компонента сімейно-родинного виховання. Це сприятиме відновленню почуття єдності, відповідальності й поваги до історичної спадщини України.

Таким чином, сімейно-родинне виховання в умовах воєнного стану відіграє ключову роль у формуванні здорової, стійкої до стресу та відповідальної молоді. Перспективою подальших науково-педагогічних досліджень є пошук оптимальних моделей взаємодії між родиною та закладами освіти, що дасть змогу убезпечити дітей від психологічних ризиків і сприяти повноцінному розвитку нової генерації громадян.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2019.
2. Закон України «Про освіту»: Закон від 05.09.2017 №2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39.
3. Крижко В. В. Сімейна педагогіка: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2021.
4. Мартиненко О. П. Особливості сімейного виховання в сучасних умовах глобальних викликів. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 2. С. 113–120.
5. Семенова І. С. Психоемоційна підтримка дітей у кризових ситуаціях. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 31–37.

Римик В. Р.,
доктор філософії,
асистент кафедри спортивно-педагогічних дисциплін,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

Римик Р. В.,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри спортивно-педагогічних дисциплін,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

Синиця А. В.,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри спортивно-педагогічних дисциплін,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У ЗАРУБІЖЖІ

Професія поліцейського пов'язана з ризиком для життя і здоров'я як населення, так і співробітників поліції. Усі співробітники МВС зобов'язані подавати моральний приклад у своїй професійній поведінці та повсякденному житті, а також проходити відповідну психологічну та фізичну підготовку [5].

Згідно з багатьма експертними дослідженнями (Ю. М. Антошків, 2006; Ю. А. Бородін, 2009; Ю. В. Вереньга, 2014 та ін.), психофізична підготовка має здійснюватися в процесі професійної підготовки майбутніх співробітників поліції. Однак через специфіку професійної діяльності поліцейських цей процес має бути безперервним і цілеспрямованим.

Мета дослідження: вивчити та проаналізувати досвід професійної фізичної підготовки працівників поліції у закладах освіти за кордоном.

Американські копії аналізують та вишуковують більш ефективні форми і методи удосконалення психофізичної і бойової підготовки, після детального вивчення умов і ситуацій нападів на поліцейських при затриманні злочинців.

Розв'язуючи такі проблеми підготовка кандидатів на службу у поліції відводиться 4 години в тиждень занять фізичною підготовкою і ще 3 години надається для індивідуальної підготовки. У центрах навчання кандидати на ранковій зарядці пробігають не менше 2 миль. Чималу увагу приділяється на основних заняттях для засвоєння умінь і навиків рукопашного бою та долатню смуги перешкод [6].

Аналіз літературних джерел показує, що у засади спеціальної фізичної підготовки поліцейських у Англії покладені основи вправ із боротьби дзюдо, карате і бойове самбо. В англійських поліціантів загальна та фізична підготовленість визначається за показниками із підтягування, піднімання тулуба з положення лежачи, згинання і розгинання рук на паралельних брусах, степ-тесту та бігу на 1,5 милі з урахуванням віку (17-29 років; 30-34 роки; 35-39 років; 40-44 роки; 45-49 років) [3].

На думку англійських науковців, хороший поліцейський повинен мати IQ вище за середній, хорошу пам'ять і спостережливість. У ньому повинні гармонійно поєднуватися фізичні, моральні та розумові якості [5].

У Франції з метою покращення професійній діяльності поліцейських було розроблено методики зі спеціальної тактики затримання злочинців, де окреслено порядок дій в основних модельних ситуаціях затримання підозрюваних осіб - це дії при обшуку, надягання наручників, зупинка автомобілів які підозрюються у злочині.

Найефективнішою та результативною серед європейських країн вважається система підготовки співробітників поліції у Німеччині. Підготовка кадрів поліції у германії має свою тривірневу структуру.

Перший рівень – це початкова підготовка, вона здійснюється у федеральних школах поліції і містить загальний, спеціалізований та заключний курси (термін навчання – 2,5 роки), після чого претенденти на заміщення посад молодшого керівного складу мають скласти іспит. Ті, хто успішно закінчили школу, отримують атестат про середню поліцейську освіту.

Підготовка середнього керівного складу – другий рівень – здійснюється у вищих школах поліції федерального рівня (термін навчання – 3 роки), після закінчення яких видається диплом про вищу спеціальну (поліцейську) освіту.

На третьому рівні існує можливість отримати свідоцтво (сертифікат) про вищу поліцейську управлінську освіту; даний вид підготовки призначений для старшого начальницького складу та здійснюється у Вищій поліцейській академії управління Німеччини. Термін навчання – 2 роки [4].

Також, у Вищій школі поліції Німеччини реалізується спеціальний напрямок професійної підготовки – підвищення кваліфікації співробітників поліції, орієнтоване на додаткову освіту керівного складу поліції різного рівня. Усі співробітники поліції ФРН повинні проходити підвищення кваліфікації відповідно до нормативних документів, але перед призначенням на нову посаду або підвищенням на посаді вони обов'язково повинні пройти навчання за програмами додаткової професійної освіти, тривалість якої варіюється від 2 тижнів до місяця [5].

У Фінляндії бажаний працювати в поліції повинен пройти близько сімдесяти різних тестів, що оцінюють його психічне здоров'я та фізичні дані: рівень спортивної підготовки, витримку, морально-психологічну стійкість, вміння користуватися вогнепальною зброєю. Він повинен мати хорошу освіту, бездоганну репутацію, не мати у своїй біографії жодних порушень закону.

Фінська поліція має у своєму розпорядженні Центральний інститут поліції, школу поліції та школу службового собаківництва, які підпорядковані Департаменту поліції Міністерства внутрішніх справ.

У Центральному інституті поліції, який знаходиться в Гельсінкі, проходять професійну підготовку співробітники середньої та старшої ланки поліції. Для підвищення по службі молодшому керівному складу необхідно добре зарекомендувати себе, пройти півторарічний курс навчання в тому ж інституті і по закінченні його успішно скласти іспити. Для кар'єрного росту та зайняття високої посади в органах поліції обов'язковими є юридична освіта та проходження навчання на чотиримісячних курсах підвищення кваліфікації, а також рекомендація [1].

В Японії офіцери поліції яких тільки призначили на службу у префектури набувають необхідних навичок та проходять початкову програму навчання в школах поліції префектурі. Новопризначені сержанти й інспектори беруть участь в освітніх тренінгах де здобувають знання та вміння, які необхідні для виконання професійних обов'язків. Залежно від функціональних обов'язків є спеціальні курси з основ криміналістики, використання криміналістичної техніки, а також з вивчення іноземних мов. Термін навчання в поліцейських школах різниться відповідно до посади: 6 тижнів готують сержантів та 8 тижнів - інспекторів. Співробітники поліції повинні мати високий рівень володіння техніками дзюдо, кендо, прийомами затримання та стрільби з вогнепальної зброї.

Цікавим є досвід становлення правоохоронного відомства в Польщі. Управління поліцією Польщі здійснюють за централізованою схемою. Поліцію Польщі утворюють: кримінальна, превентивна і допоміжна поліція. Крім цього, функціонує судова поліція, повноваження та засади організації якої визначає міністр внутрішніх справ й адміністрація за погодженням із міністром юстиції. До кандидатів на службу в поліцію висунуто такі вимоги: громадянство Республіки Польща, відсутність судимостей, хороша репутація, щонайменше середня освіта, достатні фізичні і розумові здібності. Процедура добору кандидатів на службу є багатоступеневою та передбачає: розгляд документів; вступну співбесіду; тестування загальних знань; тест на визначення рівня фізичної підготовленості; психологічний тест (інтелектуальні

здібності, соціальна поведінка, стресостійкість тощо); співбесіда; медична комісія (визначення фізичної та психічної придатності особи для служби в поліції).

Проаналізувавши праці зарубіжних фахівців з поліцейської педагогіки (M.Djuric, M. Pagon, R. L. LaGrange та ін.) виявили, що метою підготовки співробітників поліції є розвиток у них морального світогляду, формування та оптимізація професійно важливих якостей особистості, навичок поведінки, професійно-обґрунтованих психологічних установок та психофізичної підготовки [2].

Специфіка організації професійного навчання та освіти поліцейських, а також методи, форми та засоби, що використовуються у навчальному процесі, визначаються особливостями політики, що проводиться у сфері освіти і відрізняються не тільки в різних країнах, але можуть змінюватись навіть усередині кордонів однієї держави.

У більшості зарубіжних країнах існуюча система освіти поліцейських має таку структуру:

- початкове навчання молодих людей, які вперше вступають на службу в поліцію, а також підвищення кваліфікації особового складу проводиться в територіальних навчальних центрах, що знаходяться у підпорядкуванні поліцейських організацій;

- підготовка керівних кадрів поліції відбувається у спеціалізованих вищих навчальних закладах та в університетах, які мають спеціальні програми для тих, хто в майбутньому має намір працювати в органах поліції;

- підвищення кваліфікації поліцейських кадрів та перепідготовка окремих співробітників за певними напрямками службової діяльності [7].

Будь-який європейський або американський поліцейський інститут, академія, коледж або навчальний центр мають свій сайт в Інтернеті, який є орієнтиром для потенційних курсантів; проводяться дні «відкритих дверей», зустрічі за «круглим столом» інші заходи.

Висновки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури показує, що співробітники правоохоронних органів у розвинених

зарубіжних країнах мають проходити високий рівень психофізичної підготовки для успішного виконання своїх обов'язків.

Психофізична підготовка співробітників правоохоронних органів має носити професійний і спеціальний характер, спрямований на вдосконалення навичок знешкодження та затримання осіб, які загрожують громадському порядку і безпеці громадян, виховання сміливості, впевненості, ініціативи та винахідливості, розвиток психофізичних якостей і властивостей.

Список використаних джерел

1. Вербовий В. П. Досвід вдосконалення психофізичної підготовки працівників поліції у країнах світу. В: Костюкевич ВМ, редактор. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Зб. наук. пр. Вінницьк. держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Вінниця; 2012;14, с. 337–44.
2. Каляянов Д. П. Поліцейська діяльність демократичних держав та застосування її досвіду в організації роботи органів внутрішніх справ України: монографія. Одеса: НДРВВ ОЮІ ХНУВС; 2007. 248 с.
3. Матюхіна Н. П. Поліція Великобританії: сучасні тенденції розвитку та управління: монографія. Харків: Консум; 2001. 131 с.
4. Проневич О. С. Організаційно-правові засади діяльності поліції (міліції) Німеччини, Польщі та України: порівняльно-правовий аналіз: монографія. Харків: Ніка Нова; 2011. 508 с.
5. Римик В. Р., Римик Р. В. Досвід психофізичної підготовки працівників поліції у зарубіжжі та в Україні. В: *Інноваційні підходи до фізичного виховання і спорту учнівської та студентської молоді*. Матеріали Всеукр. наук. конф. Тернопіль; 2021, с. 160–71.
6. LaGrange R.L. *Policing American Society*. Chicago: Nelson-Hall Publishers, 1998. P.61.
7. MacDonald A. *A Comparative Study of Police Training in the UK and the USA*. Vol.9. 2011.

Yakubiak L.,
master student,
The Open University,
Milton Keynes, UK

GROUP DYNAMICS AND DECISION-MAKING: REVISITING SOCIAL INFLUENCE, POLARISATION, AND PERFORMANCE IN MODERN CONTEXTS

The way individuals function within groups plays a crucial role in shaping their social experiences, psychological well-being, and decision-making strategies. Groups serve as dynamic social structures where members collaborate, negotiate roles, and establish shared behavioural norms. Beyond merely providing social support, these environments dictate how individuals perceive authority, hierarchy, and collective objectives. The complexity of group interactions extends beyond simple cooperation—it includes leadership dynamics, communication styles, and power structures that shape long-term behavioural patterns (Matelski et al., 2015).

One of the most powerful mechanisms in group behaviour is the establishment of norms and expectations, which influence individual actions. People tend to internalise the values upheld by their group, sometimes overriding their personal beliefs. Tajfel's social identity theory suggests that even minimal identification with a group can trigger loyalty and differentiation from outsiders (Tajfel et al., 1971). This strengthens group cohesion but may also encourage ingroup bias and discrimination against those outside the group. Similarly, Asch's research on conformity illustrates how individuals frequently adjust their behaviour to align with the majority, even when doing so contradicts their own judgement (Asch, 1956). The pressure to conform is particularly strong in structured environments where group decisions carry significant consequences (Hogg, 2010).

The Role of Social Influence: Conformity, Facilitation, and Loafing

Social influence manifests in multiple ways, ranging from subtle compliance with group norms to overt behavioural shifts due to peer

pressure. Asch's famous experiment serves as a compelling demonstration of social facilitation—individuals, when surrounded by a unanimous group, frequently altered their responses to conform. The presence of others intensified this tendency, making it easier for individuals to align with group expectations, particularly in simple tasks where social agreement required minimal cognitive effort (Baumeister & Vohs, 2007).

However, while social facilitation increases engagement in some cases, social loafing produces the opposite effect. According to Tajfel and Turner's social identity theory, individuals may reduce their effort when they perceive their contributions as insignificant within a group. This phenomenon was clearly observed in Tajfel's experiments on minimal group categorisation, where participants demonstrated lower motivation when individual accountability was diminished (Tajfel et al., 1971).

This effect is particularly visible in corporate environments, where employees working in large teams tend to exert less effort compared to those in smaller, tightly connected groups. Research by Karau and Williams (1993) highlights that employees in large organisations often feel their contributions are less individually impactful, leading to decreased motivation and reduced performance. This demonstrates how social categorisation and perceived responsibility directly shape group productivity.

The effects of social influence extend beyond minor behavioural shifts; they impact group-wide decision-making and long-term strategic thinking. Without proper regulation, these dynamics may reinforce groupthink, encourage polarisation, and diminish critical analysis—prioritising harmony over objective reasoning (Matelski et al., 2015).

Decision-Making in Groups: Challenges and Cognitive Biases

Effective decision-making within groups requires careful evaluation of diverse perspectives, as well as a structured approach to consensus-building. Communication plays a fundamental role in refining ideas, challenging biases, and synthesising collective knowledge (Hirokawa et al., 1996). However, internal conflicts, unequal information distribution, and dominant personalities frequently prevent groups from reaching their full potential (Stasser et al., 1989).

A compelling example of group polarisation is found in Zimbardo's Stanford Prison Experiment, where participants assigned to authoritative roles exhibited increasingly aggressive tendencies, while those in submissive positions became progressively passive (Zimbardo, 1973). The assigned roles amplified behavioural extremes, distancing individuals from their original moral frameworks. This illustrates how group environments can intensify tendencies towards radical behaviour, particularly when external regulations are absent.

Similarly, Milgram's obedience study highlights the dangers of groupthink, where the desire for unanimity overrides ethical considerations (Milgram, 1963). Participants followed authoritative instructions, assuming their actions aligned with the broader expectations of the group. This phenomenon underscores how hierarchical influence can suppress dissent, leading to flawed decision-making processes (Kowert, 2002).

Beyond experimental settings, groupthink is often reinforced through discursive framing, a concept widely observed in political rhetoric and historical narratives. Dominant ideologies shape group attitudes, compelling members to conform to widely accepted narratives—even when such conformity results in poor or unethical decisions (Sieber & Ziegler, 2019).

A real-world example of groupthink in politics was the decision-making process leading to the 2003 Iraq War. Analysts argue that key policymakers prioritised consensus over critical debate, dismissing dissenting opinions that questioned the presence of weapons of mass destruction (Janis, 1982). Additionally, research by Bail et al. (2018) suggests that social media reinforces ideological extremism, as exposure to opposing viewpoints often strengthens pre-existing biases rather than fostering open discussion. These examples demonstrate how group influence extends beyond psychological theory into the realm of governance and policymaking, with far-reaching consequences.

Group Decision-Making: The Influence of Consensus, Polarisation, and Group Identity

One of the most widely discussed explanations for flawed decision-making in groups is Groupthink—a phenomenon in which the desire for

consensus discourages critical assessment and independent reasoning (Kowert, 2002). When members withhold dissenting views due to fear of disrupting harmony or facing exclusion, essential counterarguments and risk evaluations may be overlooked. This can lead to ill-informed, biased, or even harmful decisions.

While Groupthink remains a well-cited concept, it has been criticised for its lack of precise operational definitions, making empirical validation difficult (Kowert, 2002). Some scholars argue that it fails to distinguish between constructive consensus-building and dysfunctional conformity. Moreover, as the theory encompasses multiple factors—including group composition and external pressures—establishing clear cause-and-effect relationships remains a challenge, leading to inconsistent findings across empirical studies (Kowert, 2002). While useful for understanding decision-making failures, Groupthink theory requires refinement to better reflect the complexities of group interactions in different social and professional settings.

However, an alternative perspective suggests that strong interpersonal bonds within a group—such as friendships—can mitigate the effects of Groupthink by fostering a more open exchange of ideas. Research by Hogg and Hains (1998) indicates that when individuals feel a sense of social connection, they are more likely to challenge dominant viewpoints, leading to more thorough and balanced discussions. This highlights the importance of psychological safety and trust in decision-making processes, suggesting that group cohesion does not necessarily lead to conformity, but rather can enhance critical engagement.

Group Polarisation and Its Psychological Mechanisms

Another significant phenomenon in group dynamics is group polarisation, which describes the tendency for collective decisions to become more extreme than those made by individuals (Matelski et al., 2015). This process illustrates how group discussions amplify initial opinions, often leading to greater risk-taking or radicalisation of views.

Stoner (1961) originally proposed that polarisation is not merely a by-product of conformity but involves deeper cognitive transformations among individuals engaged in group discussions (Stoner, 1961, cited by

Matelski et al., 2015). Moscovici and Zavalloni (1969) expanded on this idea, demonstrating that polarisation occurs due to a combination of social comparison and persuasive argumentation.

A notable illustration of group polarisation is found in Zimbardo's Stanford Prison Experiment (1973), where participants assigned to authoritative roles became increasingly aggressive, while those in submissive roles grew more passive. Over time, individuals internalised their assigned roles, reinforcing extreme behavioural patterns. The lack of external oversight exacerbated these shifts, highlighting how situational factors and group identity can drive individuals toward behavioural extremes (Zimbardo, 1973).

A similar dynamic is evident in modern social movements. Research by Moskaleiko and McCauley (2009) suggests that group polarisation within activist circles can accelerate radicalisation, as members reinforce one another's beliefs and ideological commitments, pushing towards more extreme actions. This effect is further amplified by social media platforms, which create ideological echo chambers, limiting exposure to diverse perspectives and intensifying group identity while marginalising dissenting viewpoints.

Authority, Obedience, and the Suppression of Moral Resistance

Another classic example of group influence on decision-making is Milgram's obedience study (1963), which highlights how groupthink and authority pressures interact to suppress ethical reasoning. Participants, believing they were following legitimate instructions, administered what they assumed were harmful electric shocks to others. The hierarchical nature of the setting reinforced a sense of obligation, leading participants to prioritise obedience over personal moral judgement (Milgram, 1963).

This experiment demonstrates how external authority figures can exploit groupthink mechanisms, discouraging independent thought and ethical considerations in high-pressure environments. Similar patterns are observable in corporate and governmental decision-making, where hierarchical structures can discourage lower-level employees or policymakers from voicing concerns, even when they foresee potential ethical dilemmas.

The Role of Argumentation and Emotional Influence in Polarisation

The extent to which polarisation intensifies within a group is largely determined by the persuasiveness of dominant arguments. Research indicates that well-structured, compelling arguments heighten polarisation, particularly when individuals are highly motivated to engage in discussion (Sieber & Ziegler, 2019).

In rational debates, such as those involving legal or technical matters, argumentation based on evidence and logic tends to have a stronger effect than social comparison. Conversely, in emotionally charged discussions—such as those surrounding moral controversies or ideological disputes—social identity plays a greater role, as individuals adjust their perspectives to align with the values they perceive as dominant within their group (Mackie, 1986; Sieber & Ziegler, 2019).

A clear example of emotion-driven polarisation can be seen in contemporary political discourse and media framing. Studies suggest that social media intensifies ideological divisions, as algorithms prioritise emotionally charged content, increasing the spread of extreme viewpoints while discouraging nuanced debate (Bail et al., 2018). This highlights how the interplay between argumentation, emotion, and group identity can fuel polarisation across different domains, from grassroots activism to national politics.

Limitations of Group Polarisation Theory

Despite its explanatory value, group polarisation theory has been criticised for its limited consideration of external sociopolitical and cultural influences, which can shape or moderate polarisation effects. Individual differences—such as cognitive flexibility, personality traits, and past experiences—also play a crucial role in determining susceptibility to group-driven opinion shifts. Sieber and Ziegler (2019) argue that existing models of persuasive argumentation and social comparison fail to account for the role of cognitive resources and motivational factors in polarisation processes.

Furthermore, methodological concerns—including small sample sizes, controlled laboratory settings, and limited ecological validity—challenge the general applicability of findings (Sieber & Ziegler, 2019).

Many studies focus on artificially constructed discussion groups, which do not accurately reflect real-world decision-making environments. Future research should integrate longitudinal studies and cross-cultural analyses to provide a more comprehensive understanding of how collective decision-making processes evolve across different contexts.

Social Influence on Performance: The Dual Effects of Facilitation and Loafing

The impact of group environments on individual performance remains a fundamental aspect of group psychology, particularly through the opposing mechanisms of social facilitation and social loafing. These effects demonstrate how the presence of others can either enhance or reduce an individual's motivation and efficiency in completing tasks.

Zajonc's social facilitation theory posits that individuals perform better in well-rehearsed or simple tasks when being observed but may struggle with complex or unfamiliar tasks under the same conditions (Baumeister & Vohs, 2007). The underlying mechanism is heightened physiological arousal, which interacts with task difficulty to determine performance outcomes.

Conversely, social loafing refers to the tendency of individuals to exert less effort in group settings, particularly when personal contributions become indistinguishable from those of others. Latané et al. (1979) describe how the diffusion of responsibility lowers accountability, reducing both motivation and effort. Jackson and Williams (1985) further argue that social loafing is essentially the inverse of social facilitation, as heightened arousal improves performance in facilitative settings, whereas decreased arousal and anonymity lead to reduced effort.

Real-World Applications: From Corporate Teams to Sports Psychology

The effects of social identity on performance are especially evident in corporate settings. Research suggests that employees in large organisations are more likely to experience social loafing when they perceive their individual contributions as insignificant to the overall success of the team (Karau & Williams, 1993). However, when group identity is strongly reinforced—for example, through clearly defined roles

and shared objectives—individuals exhibit greater motivation and effort (Tajfel et al., 1971).

This phenomenon is also prevalent in sports psychology, where team cohesion can either enhance or diminish individual performance. Athletes competing in team sports often demonstrate higher motivation when they feel personally accountable for the team's success, whereas those in large squads with unclear roles may underperform due to a perceived lack of individual impact (Carron et al., 2002). Coaches frequently employ goal-setting strategies and performance-based incentives to counteract social loafing effects and enhance team synergy.

Further research suggests that perceived evaluation and reward systems play a more significant role in motivating performance than the simple presence of others. Individuals who believe their efforts are being monitored or who expect direct recognition tend to maintain higher levels of engagement and productivity (Ferris et al., 1978). Similarly, the likelihood of social loafing decreases when tasks are perceived as meaningful and when rewards are distributed based on individual contributions rather than collective output (Baumeister & Vohs, 2007).

Reevaluating Social Facilitation and Loafing: Towards a More Holistic Model

While theories of social facilitation and social loafing have provided valuable insights into group performance, they have been criticised for their oversimplification. Many scholars argue that these models focus primarily on individual behaviour without adequately addressing the broader complexities of group interactions (Matelski et al., 2015). Key factors such as cultural differences, personality traits, and team structure are often overlooked, despite their significant influence on motivation and engagement.

For instance, task complexity, leadership effectiveness, and overall group cohesion can greatly influence the extent to which social facilitation or loafing occurs. Research suggests that in highly cohesive teams, where members share strong interpersonal bonds and a collective sense of responsibility, the likelihood of social loafing significantly decreases or even disappears entirely. The sense of obligation towards peers fosters

greater accountability, counteracting the diffusion of responsibility often associated with loafing.

Conversely, in competitive environments, social facilitation effects may be exaggerated, as individuals experience increased pressure to perform well under observation. This is particularly evident in high-stakes professional settings, where employees or athletes may either thrive under pressure or succumb to performance anxiety, depending on their confidence and expertise (Baumeister & Vohs, 2007).

These varying effects highlight the need for more comprehensive theoretical models that integrate both psychological and social dimensions to better explain the intricacies of group behaviour.

Bridging Theory and Application: Practical Interventions

To address these theoretical limitations, researchers must move beyond rigid dichotomies and acknowledge that facilitation and loafing are not mutually exclusive but interconnected phenomena. A more nuanced approach considers how situational factors, task significance, and perceived accountability interact to shape performance outcomes.

This perspective has direct implications for workplace productivity, educational settings, and collaborative decision-making. Practical interventions, such as:

- Structured feedback mechanisms to ensure individual contributions are acknowledged.

- Goal-setting strategies to enhance motivation and maintain engagement.

- Performance-based incentives to counteract the effects of social loafing.

By implementing these strategies, organisations and teams can maximise the benefits of social facilitation while mitigating the risks of social loafing, ultimately improving collective performance.

Theoretical Gaps in Understanding Group Behaviour

Social-psychological theories have played a crucial role in explaining group behaviour, particularly by examining how interactions influence norm adoption, identity formation, and collective decision-making (Matelski et al., 2015). Foundational experiments by Tajfel and Asch have

provided valuable insights into the power of social influence on individual behaviour, demonstrating that people often adjust their actions to align with group expectations. However, these theories face significant limitations that challenge their broader applicability, particularly in real-world settings.

One primary issue is the failure to fully account for individual differences—including cognitive styles, personality traits, and prior experiences—which strongly influence how individuals respond to group environments (Hogg, 2010). Much of the existing research is conducted in controlled laboratory settings, which, while effective for establishing causality, often fail to reflect the unpredictable nature of real-world group dynamics. The reliance on artificial experimental conditions limits the general applicability of findings, highlighting the need for longitudinal studies, cross-cultural research, and qualitative methodologies to better understand group processes in diverse settings.

Another major challenge is the overgeneralisation of findings across different cultural contexts. Many dominant social-psychological theories were developed in Western societies, often assuming that principles of conformity, leadership, and group cohesion apply universally. However, cultural dimensions—such as the contrast between individualistic and collectivist societies—significantly impact how people engage with groups, challenge authority, and make decisions (Matelski et al., 2015).

For example, in collectivist cultures, group identity and harmony tend to take precedence over individual expression, whereas in individualistic cultures, personal autonomy is often prioritised. Research by Bond and Smith (1996) demonstrated that conformity rates in Asch-style experiments were significantly higher in collectivist societies, where social harmony is valued over dissent. The failure to account for these variations raises concerns about the universal applicability of existing models and calls for greater cultural sensitivity in social-psychological research.

Methodological Challenges and the Need for Interdisciplinary Approaches

Methodological shortcomings also hinder the broader application of social-psychological theories. Many studies rely on homogeneous samples, often drawn from university student populations, which fail to represent the diverse range of social dynamics found across different age groups, professional settings, and cultural backgrounds. This lack of diversity limits the external validity of research findings and reinforces the need for more inclusive, interdisciplinary approaches.

Incorporating perspectives from sociology, behavioural economics, and neuroscience can provide deeper insights into group behaviour. For instance, neuroscientific research has begun to explore how social influence and group dynamics activate specific neural circuits, offering a biological perspective on conformity and decision-making (Cacioppo & Cacioppo, 2012). These findings highlight the potential for bridging social psychology with cognitive neuroscience, leading to more comprehensive models of group behaviour.

Additionally, corporate and political decision-making processes further illustrate the need for interdisciplinary approaches. Research by Kahneman and Tversky (1979) on prospect theory has shown that group decisions in high-stakes economic and political environments are often influenced by cognitive biases, such as loss aversion and overconfidence. Understanding these biases in a group context is essential for improving strategic decision-making in business and governance.

Bridging Theory and Application: A Path Forward

Despite these challenges, social-psychological theories remain fundamental in understanding the mechanisms that drive group behaviour. They provide a structured framework for analysing how norms develop, how social influence shapes actions, and how decision-making unfolds in collective settings. These theories also have far-reaching applications in fields such as organisational behaviour, political science, and education, offering valuable insights into leadership, social influence, and conflict resolution.

However, to enhance their relevance in contemporary contexts, it is essential to refine existing theoretical models and adopt interdisciplinary perspectives. Integrating findings from neuroscience, cognitive

psychology, and behavioural economics can deepen our understanding of how social influence operates at both conscious and unconscious levels. Expanding research methodologies to include qualitative studies, longitudinal observations, and cross-cultural comparisons will help bridge the gap between controlled experiments and real-world group interactions.

By adopting a more holistic approach that considers the emotional, cognitive, and cultural dimensions of group behaviour, scholars can develop more accurate, applicable, and adaptable models for understanding the complexities of modern group dynamics. Strengthening the methodological foundation of social-psychological research will not only improve theoretical precision but also enhance the practical impact of these models in diverse social, political, and organisational environments.

References

1. Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70.
2. Bail, C. A., Argyle, L. P., Brown, T. W., Bumpus, J. P., Chen, H., Hunzaker, M. B. F., Lee, J., Mann, M., Merhout, F., & Volfovsky, A. (2018). Exposure to opposing views on social media can increase political polarization. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(37), 9216–9221.
3. Bond, R., & Smith, P. B. (1996). Culture and conformity: A meta-analysis of studies using Asch's (1952b, 1956) line judgment task. *Psychological Bulletin*, 119(1), 111–137.
4. Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2012). The phenotype of loneliness. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 446–452.
5. Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 168–188.
6. Ferris, G. R., Beehr, T. A., & Gilmore, D. C. (1978). Social Facilitation: A Review and Alternative Conceptual Model. *The Academy of Management Review*, 3(2), 338–347.

7. Hains, S. C., Hogg, M. A., & Duck, J. M. (1997). Self-Categorization and Leadership: Effects of Group Prototypicality and Leader Stereotypicality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(10), 1087-1099.
8. Hirokawa, R. Y., & Poole, M. S. (1996). *Communication and group decision making*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
9. Hogg, M. A., Hains, S. C., & Mason, I. (1998). Identification and Leadership in Small Groups: Salience, Frame of Reference, and Leader Stereotypicality Effects on Leader Evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1248–1263.
10. Isenberg, D. J. (1986). Group Polarization: A Critical Review and Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1141–1151.
11. Jackson, J. M., & Williams, K. D. (1985). Social loafing on difficult tasks: Working collectively can improve performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 937–942.
12. Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd ed.). Houghton Mifflin.
13. Kahneman, D., & Tversky, A. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
14. Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 681–706.
15. Kowert, P. (2002). *Groupthink or deadlock: When do leaders learn from their advisors?* Albany: State University of New York Press.
16. Mackie, D. M. (1986). Social identification effects in group polarization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 720–728.
17. Matelski, M. H., & Hogg, M. A. (2015). Group Processes, Social Psychology of. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 422–427). Elsevier Ltd.

18. McCauley, C. (1989). The nature of social influence in groupthink: Compliance and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 250-260.
19. Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–378.
20. Moscovici, S., & Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12(2), 125-135.
21. Moskalenko, S., & McCauley, C. (2009). Measuring political mobilization: The distinction between activism and radicalism. *Terrorism and Political Violence*, 21(2), 239–260.
22. Sieber, J., & Ziegler, R. (2019). Group Polarization Revisited: A Processing Effort Account. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(10), 1482–1498.
23. Sieber, J. E., & Ziegler, H. L. (2019). Participation and authority in group decision making: The effects of group leaders' ideas and prestige. *Journal of Social Psychology*, 79(2), 135-144.
24. Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology* (3rd ed.). Hove: Psychology Press.
25. Stasser, G., Taylor, L. A., & Hanna, C. (1989). Information Sampling in Structured and Unstructured Discussions of Three- and Six-Person Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(1), 67–78.
26. Steinberg, L., Monahan, K. C., & García Coll, C. (2007). Age Differences in Resistance to Peer Influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543.
27. Stoner, J. A. F. (1961). A comparison of individual and group decisions involving risk. Unpublished master's thesis, Massachusetts Institute of Technology.
28. Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178.
29. Williams, K. D., Harkins, S. G., & Latané, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 303-311.

30. Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149(3681), 269–274.

31. Zimbardo, P. G. (1973). On the ethics of intervention in human psychological research: With special reference to the Stanford prison experiment. *Cognition*, 2(2), 243–256.

РОЗДІЛ V

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНІ СТУДІЇ В КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО ЧАСУ

Васильчук М. М.,
*кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри
філології Коломийського навчально-наукового інституту
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
м. Коломия, Україна*

ЩОДЕННИК ПЕДАГОГА ОМЕЛЯНА БІЛИНКЕВИЧА ЯК ДОКУМЕНТ ПРО ВЕЛИКУ ВІЙНУ

Від початку повномасштабної російсько-української війни багато людей почали фіксувати події у щоденниковій формі. Живі враження, деталі, факти – все це той матеріал, який дасть змогу краще зрозуміти, що відбувалося. Інформаційний простір наповнений повідомленнями про такі записи [11; 12], багато з них публікують окремими книгами [2; 6; 7].

Українська мемуаристика минулого має так само низку таких прикладів, зокрема й у гуцульсько-покутському регіоні. У цій статті ми розглядаємо внесок мемуариста Омеляна Білінкевича у фіксування подій Першої світової війни.

Багато фактів з життя та діяльності Омеляна Білінкевича залишаються невідомими. Однак деякі з них у ході активної пошукової праці нам вдалося встановити [3, с. 136–147]. Омелян Білінкевич походив з давнього українського роду, який веде свою історію з XIV ст. [5]. Він – син священника Михайла Білінкевича, який правив в одному з гірських сіл [10, с. 1] (можливо, це Солотвино, де жив брат Омеляна Білінкевича). У документах у графі про віровизнання зазначав: греко-католик. Був одружений з учителькою Олександрою Олександрівною Радзикович. Омелян

Білінкевич працював на освітній ниві, тому він відомий передусім як український педагог.

Після отримання освіти, Омелян Білінкевич учителював у різних селах Галичини. Відомо, що на початку ХХ ст. учительська сім'я Білінкевичів жила уже в с. Стрільче на Городенківщині. Омелян Білінкевич був управителем школи у с. Стрільче, дружина Олександра – вчителювала. Тут у них народився син Іван (1905 р.н., майбутній франкознавець) та донька Оріся (1907 р.н., згодом учителька у с. Воскресінці на Коломийщині, померла у 1950-х рр.) [10, с. 3]. У школі в с. Стрільче Білінкевичі пропрацювали аж до пенсії. Омелян Білінкевич захоплювався книгами і прищепив любов до них дітям.

За Польщі Омелян та Олександра Білінкевичі постарілися, вийшли на пенсію і перебралася до Коломиї; тут вони померли і поховані на старому українському цвинтарі Монастирок. За словами Івана Білінкевича, «мама померла за Польщі. За другої окупації радянської армії тато вже не жив» [10, с. 7]. На підставі написів на надмогильних хрестах нам вдалося встановити роки їхнього життя: Омелян Білінкевич (1860–1942 рр.), Олександра Білінкевич (1864–1935 рр.) [9, с. 1]. Про батька Іван Білінкевич згадував з пієтетом, розповідав як про захопленого своєю справою вчителя.

Омелян Білінкевич був мемуаристом-краєзнавцем. Слід відзначити, що у людей, вихованих в австро-німецькому освітньому середовищі, спостерігався потяг до систематичного ведення щоденникових записів, особливо це помітно в час подій Першої світової війни та наступних за нею суспільно-політичних змін, які вони сприймали як щось неординарне, цікаве, отож варте того, щоб його описувати. На жаль, багато із таких записів не пережили випробування часом і були втрачені. Подібна доля чекала і щоденникові записи Омеляна Білінкевича. Після його смерті записи залишалися у родині його сина Івана в Коломиї. Тут вони пережили часи Другої світової війни, радянської окупації. Загроза над ними нависла у середині 1990-х рр., коли Іван Білінкевич внаслідок свого поважного віку (мав тоді дев'яносто років) уже не міг впливати на

події. Ці записи, разом з іншими матеріалами, було відправлено на Коломийську паперову фабрику як сировину для виготовлення паперу. На щастя, щоденники Омеляна Білінкевича потрапили до колекціонерів старовини; згодом вони опинилися у власності коломийського краєзнавця Василя Нагірного, який опублікував деякі фрагменти з них. Судячи з того, що оприлюднено, записи мають великий історико-краєзнавчий інтерес як свідчення очевидців про події періоду Першої світової війни на Покутті та в Городенці зокрема.

Аби показати рівень та значення щоденникових записів Омеляна Білінкевича, наведемо приклади. Запис про початок страшної війни доволі лаконічний і безбарвний: «28 липня 1914 р. Австрія виповіла Сербії війну з причини атентату на престолонаслідника» [1]. Далі бачимо як війна, далека і нереальна, торкається села Стрільче: «31 VII. Субота. У мене гостюють Галя і Геня Радзикевичі зі Станіславова і Ясельський – учитель з Городенки, наречений Галі. [...] десь около півночі чую голос великого дзвона: бам, бам, бам. Зриваюсь і чую, що товариш рівнож зірвався. Кажу: горить. Дивлюсь в одно вікно, нічого не видно, дивлюсь в друге – нічого, тимчасом товариш вибіг надвір і довідався, що дзвонять на мобілізацію. Сейчас убрався і пішов до уряду громадського. По хвили приходить сильно зволнований і каже: Загальна мобілізація, всі військові до 42 року життя мають бути завтра до полудня на станції. Вжесьмо поспали. В покоїку, де спали жінчини, рівно ж учули голос дзвона б'ючий на алярм і слуга, котра вибігла довідатись, чого дзвонять, повернула з вісткою: «Війна іде!» [1].

Автор описує свої перші враження, які він спостерігав серед мешканців села при звістці про війну: «Рано вийшов я до уряду громадського, щоби поширити вісти про мобілізацію і видіти її перебіг. Виджу на лицах військових смуток з резигнацією. Не чув'єм ні словечка нарікання або неохоти. Декотрі військові кинулись привезти збіжжя з поля, аби жінка з возницею не мала клопоту. Лишень жінки і діти плачуть за своїми чоловіками і батьками» [1].

Омелян Білінкевич також описує побачене по дорозі до Городенки, куди він відвозив свого гостя Ясельського. Всюди відчуття непоправного горя, тривоги. Тут і розпач батька, який лишає дружину з дітьми вдома, а сам іде на війну, і розпач матері, у якої на війну забрали семеро синів, і горе молодій вчительки, яка ще не натішилася сімейним щастям, як мобілізували чоловіка. Все це не просто фіксує Омелян Білінкевич, а, ніби художник, схоплює швидкими мазками. «Ту знова новоженці впросто з церкви їдуть на станцію. Батько его непритомний паде в рів, кидає за сином якийсь грош і кричить непритомно як божевільний: на тобі віно! Таких подібних сцен що крок» [1], – ніби виправдовуючи своє безсилля, аби зафіксувати все побачене, зазначає автор щоденника. Він непогано володів пером, його записи точні, видно що Омелян Білінкевич умів схопити головне, з потоку інформації відбирав найсуттєвіше. Таким чином у щоденнику він виступає не стільки як автор записів, призначених «для себе», а як свідомий спостерігач за подіями, який з репортерською точністю, а часто й майстерністю письменника-документаліста фіксує побачене «для історії». Доречно при подальшому вивченні щоденника Омеляна Білінкевича зіставити описи початку війни з подібними матеріалами, відображеними у художньо-документальній літературі того часу, зокрема й із творами крайнина і знайомого Омеляна Білінкевича – письменника і педагога Антона Крушельницького, який по гарячих слідах описував події того часу. Також цінними для зіставлення є щоденники Марка Черемшини [8, с. 455–471] та Володимира Глинського [4].

У записі з 24 серпня 1914 р. Омелян Білінкевич передає напругу очікування приходу російських військ. Описує паніку в середовищі представників бізнесу, головним чином євреїв: «Приходжу до Городенки і застаю незвичайно нервове заворушення. [...] Врешті довідуюсь, що в Луці, коло Незвиска показала патруля козацка і що туди вся жандармерія городенська виїхала. [...] Вертаю до дому, а ту вже знають, що москалі за плечима» [1].

Автор показує невизначеність того часу, коли звістки надходили не із засобів інформації, а передавалися з уст в уста. Люди

залишалися заручниками війни: «27. VIII. 1914. Зобачилисьмо, повертаючі з Буковини, наші війська. Се викликало знова переполох, бо се виглядало на відворот, але військові успокоювали населення говорячи: Ми побили Русів під Вовнами, Ченявкою, [...] і Новоселицею. Руси цопнулися, а ми вертаєм там, де нас треба. Але рівночасно розходиться вістка, що Чортків і Борщів вже заняли Росіяни, і що зближаються до Заліщик, але на потішення голосять, Заліщики сильно укріплені і що наші не пустять Росіян на сей бік Дністра» [1].

Омелян Білінкевич уперше згадує про свої плани щодо того, як рятувати сім'ю: «жителі села ходять улицями і питають одні других, що робити. Декотрі копають ями і ховають у них одіж і збіже. Ми думаємо виїхати до брата у гори, але на перешкоді стає брак відповідної кількості гроша, корови, конє, брак фірмана і нема на кого лишити господарство» [1].

Запис від 28 серпня 1914 р. передає тривогу того часу. До Білінкевичів у Стрільче прибули гості, але це не звичайні гості, яких щороку приймали на свято Успіння Богородиці, а втікачі: пані Попович з Городенки та вчителька з Городниці Юрчишина. «Коли вийшлисмо з вечірньої, учулисмо виразно стріли арматні від сторони північно-західної. Се перепудило мешканців села до крайності [...] У ночі около години 10-ї показався великий огонь в Серафинцях. Було від него мож читати. Се горіли стайні двірські. Сей пожар напустив гадку, що се певно москалі палять і що за хвилю те саме буде і у нас. Побуджені люде повиходили на горбки і голосили: Боже! Боже! Що нам робити?» [1].

Білінкевичі так і залишилися у селі Стрільче. Тут вони перебували в зоні окупації російських військ. Ще один фрагмент щоденника написано 25 травня 1915 р. Подано відомості про життя під російською окупацією. Оповідь автора спокійніша, фрагментарніша. Тут бачимо більше інформаційності, аніж емоцій: «День погідний і по дощи дуже хороший. Десь рано пішли доперва до шанців. Кажуть, що пішло 60 люда на кілька день на роботи. Десь збирають решту худоби москалі. Около 5 години вечером летів понад

Стрільче літак з заходу на полудневий схід» [1]. Омелян Білінкевич пише про те, як живуть його односельці, якими є стосунки місцевого люду і військових. Він також передає оповідь знайомого єврея про те, як його грабували російські вояки. Водночас подає й інший опис, здійснений за розповіддю своєї знайомої вчительки: «Про наїзд учителька п. Юрчишинова каже так: «У середу раненько се є 11.V, являєсь перед школою хмара козаків Татар. Кілька з них вбігли до помешкань і розпочинають ревізію. Кажуть собі всьо отворити, переглядають все подрібно, заходять і до пивниці, остаточно забравши убране і білизну мужа, дрібні гроші які найшли. По хвили приносять раненого, заносять до покою, обкладають его подушками, обандажовують, накривають ковдрою. По якімсь часі забирають его за Дністер, а з ним всі подушки і ковдру. Пані Юрчишинова хотіла бодай одну подушку собі відховати, але як се запримітив козак татарин, загрозив єї смертю, подушку відобрав. Офіцер обіцяв подушки звернути, але не знати чи офіцерське слово буде сповнене» [1]. Мирні люди не могли призвичаїтися до безцеремонності воєнного часу. Далі Омелян Білінкевич записав: «У школі ульокувався генеральний штаб і мала вже яку таку охорону і не потерпіла того, чого зізнали наші в селі в часі сего наїзду» [1].

Як бачимо, щоденник Омеляна Білінкевича – промовистий документ доби, писаний людиною високо інтелігентною, не байдужою до життя.

Записи Омеляна Білінкевича – цінний набуток української мемуарної прози. Вони проливають світло на події періоду Першої світової війни на Покутті. Показують обставини життя мешканців краю під час складних суспільно-політичних перемін, викликаних війною. Автор з притаманною йому хронікерською прискіпливістю фіксує моменти власного життя і життя своїх краян. Ці записи потребують публікації в повному обсязі та глибшого вивчення.

Список використаних джерел

1. [Білінкевич О.] Денник Омеляна Білінкевича, управителя народної школи в Стрільче... *Вільний голос* [Коломия]. 2009. 16 січня.

2. Бережко-Камінська Юлія, Багірова Алла. Україна: пекельний 22-й. Народний щоденник. Креативна агенція «Артіль», 2023. 320 с.
3. Васильчук М. Профілі. Література і краєзнавство. Коломия: Вік, 2012. 400 с.
4. Глинський В. Щоденник 1916–1920 рр. / Підгот. текстів, передмова, примітки М. Васильчука. Коломия: Вік, 2010. 112 с.
5. Качкан В. Semper tūro. Франкознавство Івана Білинкевича за його рукописною спадщиною. *Хай святиться ім'я твоє: Історія української літератури і культури в персоналіях (XIX – перша половина XX ст.)*. Кн. четверта. Івано-Франківськ: Сіверсія, 2000. С. 294–296.
6. Нескорена Україна: альманах. Кн. 1 / Упоряд. Н. Шаварська. Житомир : Рута, 2022. 120 с.
7. Нескорена Україна: альманах. Кн. 2 / Упоряд. Н. Шаварська. Житомир: Рута, 2023. 120 с.
8. Черемшина Марко. Зібрання творів. Брустури: ТОВ «Дискурсус»: Вид-во «Брустури», 2023. 688 с.
9. Записи 2001 р. / Зберіг. в архіві автора статті. Тека «Білинкевич Іван». 7 с.
10. Конспект розповіді І. Білинкевича 26 травня 1994 р. / Зберіг. в архіві автора статті. Тека «Білинкевич Іван». 7 с.
11. Щоденник війни. URL: <https://donotreadmybooks.com/fuckingwar/index.html>
12. Щоденник війни. URL: <https://www.dw.com/uk/shchodennyk-viiny/t-62476175>

Кіндратюк Б. Д.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доктор мистецтвознавства,
професор кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
директор Центру дослідження дзвонарства,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ЗНАЧИМІСТЬ ДЗВОНАРСТВА КОЛОМІЇ В ЧАС РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Етнокультурний вектор вітчизняної гуманітаристики в реаліях війни допомагає вирішувати поміж інших важливих проблем питання збереження та зміцнення української ідентичності. Водночас їх актуальність посилюються у зв'язку з глобалізаційними процесами. Подібна ідея тотожности, спадкоємности індивіда та його самосвідомости – запорука неабиякої духовности наших захисників і захисниць, гарантія перемог. У розв'язанні схожих запитів допомагає, як міркуємо, пошук своїх характерностей у світовій матеріальній і духовній культурі. Одне з їхніх міцних підлож окреслює нещодавно опублікована праця – *Нариси музичного мистецтва Галицько-Волинського князівства* [2]. Серед складових його різнобарвної культури важним елементом були церковні й світські дзвоніння. Автор переднього слова й науковий редактор цієї вагомій для українства публікації – коломиянин Юрій Ясіновський – доктор мистецтвознавства, професор Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка й Українського католицького університету. Знаний дослідник церковної музики, адекватно до своєї історико-музикознавчої концепції її вивчення, організував новітні студії національного дзвонарського мистецтва; він – один із фундаторів української кампанології (науки про дзвони й усе, що з

ними пов'язано). Завдяки згаданому медієвісту автор цих рядків опублікував статтю в Енциклопедії Коломийщини про її дзвонарство.

Серед дослідників дзвонів і дзвінків виділяється етноорганолог, музикант, фольклорист, колекціонер народних музичних інструментів коломиянин Михайло Тимофіїв. Завдяки ще одному краєзнавцю з Коломиї, фольклористу, майстру красною письменства Миколі Савчуку нам удалося в монографії *Дзвонарська культура України* помістити унікальну світлину. На ній зафіксовані чоловіки з Нижнього Вербіжа (один із них працював на заводі в Коломиї), які 1948 року на подвір'ї Василя Федоришина виготовили два дзвони (нижній діаметр обох 47 см). Кампані й нині, як поважну належність кожного церковного храму, застосовують за призначенням. Вартими уваги є краєзнавчі пошуки коломиянина Василя Нагірного [3]. Завдяки науковцям дзвони й дзвоніння постають атрибутом церковного священнодійства, поважною належністю повсякдення, засобом зміцнення духовного й тілесного здоров'я.

Між запорук моці Галицько-Волинської держави називають видобування за тодішньою модерною технологією солі, яку через Коломию продавали в різні краї. Завдяки цьому була можливість виділяти в князівствах Галичини й Волині, королівстві Русі кошти не тільки на військо, а й відливання в їх ареалі дорогих у всі часи дзвонів або імпортування з інших земель [2, с. 127–158].

Недешеві церковні чи світські дзвони (зазвичай до вдалого бронзового сплаву, з якого виготовляють такі музичні інструменти з групи ідіофонів, входить 80 % коштовних міді й 20 % олова) є самобутніми пам'ятниками історії, шедеврами мистецького відливання, механічними системами, пам'ятками писемности тощо. Дзвони, як правило, розміщують на пленерній музичній споруді для них – дзвіниці, ратуші. Якомога вище підняття інструментів над землею сприяє кращому розповсюдженню через голосники феномена дзвоніння у довкіллі. У кожній парафії, чернечій обителі, зазвичай, будували такі споруди. Вони – вертикальна домінанта монастирських комплексів, елемент краєвиду сіл, містечок і міст. Дзвони на ратуші

Коломиї, церквах і костелах відзначали розмірений плин часу. Робили це й підлогові чи настінні дзвінки годинників.

Церковні й світські дзвоніння віддавна супроводжували життя християн від народження до смерті. Вони лунали по декілька разів на день, наповнюючи своїми звуками довкілля. Людям вони несли розміреність часу, радість і смуток, заклик і страх, заповнюючи своєрідними барвами емоційний світ народу. Виробилася увага до музики дзвонів, її самобутнє сприйняття та розуміння. Це впливало на народний світогляд і відобразилось у віруваннях, переказах, прислів'ях і піснях; обґрунтовано застосування музики дзвонів як засобу арттерапії, зміцнення духовних сил. Її ефективність підноситься завдяки вірі в потенціал дзвонарства, знанню його едукативних можливостей [1].

Опис відомих давніх ідіофонів кінця XVI ст. із церков Коломиї знаходимо в *Каталозі дзвонів* Тадеуша Шидловського (1883–1942). Один був заввишки (без корони) 31 см, корона мала 10 см, нижній діаметр – 40 см, важив 31 кг, прикрашений шістьма геральдичними лініями; стилізація літер нагадувала маскульні епіграфи, старанно модельовані в стилі кінця XVI ст. Другий – відповідно 44 см, 10 см, 43 см, 42 кг, – завітчаний написом дрібною антикою та подвійною геральдичною лінією [6, с. 82, 86].

Міцним підложжям розвитку дзвонарського мистецтва в ареалі Коломиї став запроваджений у ранньомодерну добу із Заходу спеціальний обряд освячення нового дзвона (тут виясняється його смисл і значення при храмах). Уперше *Чин благословення кампана, сиесть колокола или звона* з'явився на теренах козацької України в надрукованому 1646 року Требнику київського митрополита Петра Могили (1596–1647). Тут дзвін тлумачиться святим музичним знаряддям, здатним силою свого звука протистояти ворогам, диявольським обмовам, природним стихіям, притягувати Божу благодать, захищати від шкідливих для людини сил і пошестей. Підґрунтя переконання, що дзвони можуть оберігати від грому, пошестей (“лихого повітря”), злої сили, знаходимо в молитвах Чина освячення дзвонів. Поява такого обряду сприяла зміцненню

шанобливого ставлення до кампанів, кращому усвідомленню місця та ролі в житті християн, допомагала укріпленню їхньої віри, духовного здоров'я. Закономірно появлялося бажання мати не одного такого церковного атрибута в кожній чернечій обителі чи парафії, а в паломників відвідати подібні святі місця, оздоровитися музикою дзвонів тілесно й укріпитися духовно.

Майже до середини ХХ ст. в Галичині, зокрема Коломиї, було чимало монастирів. Оскільки тут богослуження проходили цілодобово, то й, відповідно, звучала музика дзвонів. Сприяли їхньому поповненню, як і в парафіях, регулярні публікації в пресі рекламних оголошень про широкий вибір цих ідіофонів. У коломийській газеті *Руская Рада* за 1875 рік умістили кілька повідомлень, у яких церковним громадам пропонували ливарні послуги Георгія Гайбля з Калуша. Серед них – можливість переливання тих дзвонів, що мали тріщини, виготовлення окремих інструментів будь-яких розмірів або гармонійних наборів [3, с. 1]. Подібні послуги надавали теж калуські виробники дзвонів брати Фельчинські. Збільшенню в парафіях кампанів сприяла публічна демонстрація промислових досягнень. Дзвони різних розмірів, приміром, експонували у вересні 1880 року на Етнографічній виставці в Коломиї [3, с. 2].

Значної втрати дзвонам міста завдала Перша світова війна, адже після її початку, за одним із рішень австрійського уряду, кожен край змушений був віддати дві третини загальної ваги своїх дзвонів, а пізніше – у 1917 р. – розпочалася повторна, ще суворіша, реквізиція (звільнялися від неї тільки дзвони, відлиті до 1600 р.). Пізніше, у 1930-і роки зусиллями церковних громад знову сформувалися комплекти дзвонів на спорудах для них. Однак, ще більшим лихом для них була Друга світова війна й комуністична атеїстична кампанія.

Власним коштом коломиянка Юлія Болехівська з нинішньої вулиці Олекси Довбуша 1922 року збудувала велику каплицю та дзвіницю, придбала дзвони. Каплиця практично була малою церквою, яку відвідували мешканці цієї найдовшої вулиці міста, зокрема для християн німецького походження. Із приходом радянської влади з

каплиці все викинули, зрізали хрести, забрали дзвони. Коли у 90-х роках в місті побували туристи з Німеччини, між яких були й колишні коломияни, що молилися в тій каплиці, то один із них – Вінкель Бауер – пожертвував 500 марок на її ремонт і придбання дзвонів. Вони мають, як сказав щедрий офірувач, символізувати «братерське життя та любов усіх націй, які колись мешкали в Коломиї» [4, с. 2].

Серед кампанологічних раритетів Коломия значимими є із собору св. Михайла. Тут у правій вежі висять чотири дзвони. Найбільші два відлиті 1923 р. Під круглими коронами мають однакові написи: «РИЗНИЦА» САМБОРЪ ГЕНЕРАЛЬНОЕ ЗАСТУПНИЧЕСТВО ОТЛИВАРНИ ДЗВОНОВЪ КАРЛА ШВАБЕ ВЪ БЯЛОЙ. Перший дзвін із короною заввишки 92,5 см, розмір нижнього діаметра 99,6 см. На корпусі однаковими великими буквами (їхня h 30 мм) відлито напис *МИХАИЛЬ*. Із цього робимо висновок, що скоро після війни парафіяни замовили ці дзвони для церкви його імені. Вони нерухомо прикріплені за корону до осі, що дещо приглушує їхнє звучання. У найбільшого шнур, як і в інших, прив'язаний до важеля, але в цей дзвін можна бити, взявшись рукою за било (серце, язик). Напевно для того, щоб не поширювати тріщини, що бере початок від краю вала дзвона. Відповідно розміри решти ідіофонів 73 і 80; 62,2 і 66,8; 39 і 49. Останні два відлиті 1924 р. Дзвони встановлювали тут, піднімаючи їх із залізничної платформи (колія тоді ще проходила під церквою). Хрещеним батьком найбільшого дзвона був коломийський коваль Дмитро Рубич.

На Різдво, 8 січня 2006 р., у новозведеному Миколаєво-Успенському соборі, що на бульварі Лесі Українки, освятили 9 нових дзвонів (8, як кажуть, привезли з Києва, один – із Новгорода). Усі гарно, чисто відлиті, найбільші пишно оздоблені. Вони підвішені так, аби ніщо не приглушувало їхню вібрацію. У першого (83 і 78,6 см) на шії напис: «БЛАГОВЕСТВУЙ ЗЕМЛЄ РАДОСТЬ ВЕЛИЮ, ХВАЛИТЕ НЕБЕСА БОЖИЮ СЛАВУ» (h букв 3,9 см); вал дзвона оздоблений іншим – «ЛИТ В ЛЕТО 2005 ОТ Р.Х. ДЛЯ НИКОЛАЄВО-УСПЕНСКОГО СОБОРА Г. КОЛОМЫЯ ПО

БЛАГОСЛОВЕНІЮ НАСТОЯТЕЛЯ ПРОТОІЄРЕЯ НИКОЛАЯ НА ПОЖЕРТВОВАННЯ БЛАГОЧЕСТИВЫХ ПРИХОЖАН» (h букв 32 мм). Посередині корпусу з протилежних боків рельєфні оздоби св. Миколая (h 19,5 см) і Успіння Пресв. Богородиці (h 15 см). Розміри інших відповідно 57,5 і 59 (перед валом цей дзвін має три укріплюючі тяги); 54 і 54,5 (у всіх перших трьох ідіофонів під коронами рельєфні оздоби); 45,8 і 46,6; 38,9 і 38,6; 29 і 31,5; 29 і 29,5; 27,7 і 26; 23 і 25. У передостаннього на валу вирізьблено: «Дар собору св. Миколая м. Коломия привезений з земель Великого Новгороду родиною Настик В.П. і Л.В. 19 грудня 1994 р.». Досконаліше розвішування всіх дзвонів сприятиме тому, що в них зможе бити одна людина. При цьому, як одна з умов їхнього благодотворного впливу, буде ретельне врахування уставних засад використання кожного дзвона й різних дзвонінь; тодішня дзвонарка Єфросинія спеціально цьому навчалася в одному з київських монастирів.

Дзвонами повідомляли про пожежу, зокрема членів спортивно-пожежного товариства *Січ*. Це відобразила у своїй поезії Віра Лебедова, опублікованій свого часу в *Літописі Коломийському*: «Як ударить дзвін тривогу, // Як затліє стріха хат, // Линуть хлопці на підмогу, // Чи там ворог, чи там брат» [5, с. 10].

Часом заміником дзвона, як приміром, на дерев'яній дзвіниці давньої Благовіщенської церкви в Коломії, виступає... утилізований газовий балон (їх тут було три, але зловмисники два украли, либонь, аби здати на металобрухт). Якщо такі балони вміло обрізують, то виходить цілий набір різного розміру бил-клепал. Після освячення з їхньою допомогою, відповідно до уставних приписів, творять канонічні дзвоніння.

Чи не вершиною розвою дзвонарства Коломії вважаємо відкриття 18 липня 2019 р. унікальної дзвіниці Андрія Первозванного з карійоном. Вони – поруч із церквою св. Йосафата (колись тут був костел Діви Марії зі спорудою для дзвонів; їх знищили 1946 р.). На новозведеній будівлі встановили 51 дзвін. Найважчий вагою 500 кг, найменший – 5 кг. Кампани виготовили в одній із найкращих дзвонівідливарень світу, що в місті Астен (Нідерланди). Унікальну

дзвіницю з карійоном подарував рідному місту підприємець Андрій Іванчук.

Популяризують дзвонарство експозиції Коломийського музею народного мистецтва й гуцульських промислів імені о. Йосафата Кобринського. У 1920-і роки, коли тільки формувався музей, печеніжинський газда Василь Тимінський привіз сюди дерев'яний, продовгуватий з отворами (для кращої акустики) дзвоник для худоби [3]. Як експонат він тут зберігається й досі. Особливо цінними пам'ятками в мистецькій збірці є гуцульські кахлі. На них зображені дзвони, пленерні музичні споруди для них, дзвонарі. Такі кахлі поміщалися, як правило, після фронтона у верхньому ряду. Хрестами, які утворюються мотивом дзвонів, гуцульські майстри кінця ХІХ – початку ХХ ст., часто оздоблювали баклажки, рахви, тарілки, миски, подвійні сопілки. Багато виточених дерев'яних дзвіночків (дармовисів) різьблярі підвішують як оздоблення до свічників-трійць, патериць, люстр тощо. Серед зображень християнського змісту (св. Трійці, церкви, капличок, монастирів, хрестів тощо), які традиційно виводилися на великодніх писанках як обереги, бачимо й дзвони та дзвіниці. Звісно, що таких розмальованих пам'яток більше експонується в місцевому Музеї писанкового розпису.

Дзвони Коломиї пам'ятались опришкам, яких вели на страту: «Вже нас більше не погонять зі стричком на шиї, // Вже нам більше не задзвонять дзвони Коломиї». Про місцеві ратушні дзвони співається в коломийці: «В Коломиї на ратуші, // Там дзвони дзвонили. // А шандарі гайдамаків, Робити гонили». Але могло бути й так, що згадка в поетичних творах про звучання коломийських дзвонів служила мистецьким засобом передачі особливого колориту тогочасного звукового довкілля. Це сприяло кращому поданню в такому оточенні тих чи інших подій, сильнішому впливу на слухачів.

Як бачимо, складові дзвонарства знайшли широке відображення в народній культурі, яка органічно поєднала реалістичну конкретність із символічно-метафоричною образністю, широкою та місткою типізацією. Це теж підтверджує розповсюдженість дзвонарства як поважного атрибуту повсякденного

життя. У народній культурі, як феномені колективної творчості, засвідчено особливо шанобливе ставлення до дзвонів і дзвонінь, їхнє возвеличення та віру в магічну дію. Постійне звучання дзвонів впливало на народну свідомість, мораль, звичаї, формувало своєрідну знакову систему.

Дзвони й дзвоніння Коломиї знайшли відлуння не тільки в народній культурі, студіях істориків, краєзнавців, фольклористів, етномузикологів, творах майстрів красного письменства, а й малярів і композиторів. Приміром, художник Ярослав Пстрак (1878–1916), батьки якого з 1878 р. жили в Коломиї, відомий своїми роботами на теми покутського й гуцульського побуту. Серед них *Дзвонарі*, поштові листівки *Великдень (Христос Воскрес!)*, *Дзвін і ангелята*. Між популяризаторів дзвонарства виділяється коломиянин Олександр Козаренко (1963–2023) – геніяльний композитор, знаний музикознавець. Він творець ряду музичних творів, у яких доречно й майстерно імітується різними виразовими засобами звучання церковних і світських дзвонінь, колядницьких дзвінків, пастуших ідіофонів. Приміром, у циклі О. Козаренка *Страсті Христові* в кульмінації звучить удар цього ідіофона як початок катарсисного очищення; у завершенні частини *Ми бачили світло істини* композиції *Українська кафеолічна літургія* цього ж автора теж доцільно імітуються церковні дзвоніння. Виразно звучать радісні, танцювальні переливи дзвінків, ударяння калатал (їх гуцули чіпляють на шию худобі) у його творі *Concerto Rutheno* для фортепіано з камерним оркестром. У його складі є оркестрові дзвони.

Вивчення дослідниками дзвонів і дзвонінь Коломиї свідчить, що вони займають важливе місце в духовній культурі людей, володіють багатою символічно-метафоричною образністю. Коломияни різних конфесій у всі часи прагнули мати комплекти цих ідіофонів на дзвіниці. Серед їхнього підбору тут зустрічаємо дзвони різного часу й мистецької вартости, місць виготовлення та якости звучання тощо. Ці унікальні й могутні музичні інструменти, виконують поважні функції в житті, мають різну сферу застосування тощо. Музика дзвонів і дзвінків милує слух християн, приносить естетичне задоволення, є

оберегом. Такі значимі відомости про своєрідне дзвонарство Коломиї популяризують українство, укріплюють наш дух, зміцнюють національну ідентичність, що особливо важливо в пору російсько-української війни.

Список використаних джерел

1. Кіндратюк Б. Церковні та світські дзвоніння в час Великої російсько-української війни: взаємозв'язок виховного й оздоровчого потенціалу. *Досвід проживання російсько-української війни у вимірах пластичного мистецтва, психології мистецтва й арттерапії* : зб. тез доп. круглого столу (Івано-Франківськ, 3 лютого 2023 р.) / [упоряд. С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк]. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2023. С. 26–31.

2. Кіндратюк Б. *Нариси музичного мистецтва Галицько-Волинського князівства*. Вид. 2-ге, випр. і доп. / [ред. і авт. перед. слова Ю. Ясіновський]. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2024. 294 с.

3. Нагірний В. Дзвони Коломийщини : рукопис. *Приватний архів Миколи Савчука*. 16 с.

4. Прошак І. Таки не всесильні комуністи. *Вісник Коломиї*. Коломия, 1991. 10 вер. С. 2.

5. Січовий Батько – Кирило Трильовський. *Літопис Коломийський* : наук.-попул. вісник Музею історії міста Коломиї. Коломия, 1992. № 1. С. 10.

6. Szydłowski T. *Dzwony starodawne z przed r. 1600 na obszarze b. Galicji*. Kraków, 1922. 96 с.

Ковальчук М. П.,
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології,
Університет Короля Данила,
м. Івано-Франківськ, Україна*

Ковальчук О. В.,
*провідний фахівець
Центру досліджень «Покутської трійці»,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Коломия, Україна*

ЛІНГВАЛЬНІ ЗАСОБИ ПОЕТИКИ ВІЙНИ У ПРОЗІ МАРКА ЧЕРЕМШИНИ

Художнім простором новелістики Марка Черемшини стала рідна для нього Гуцульщина, і, закономірно, що насамперед особистий досвід митця є настільки важливим у сприйманні і трактуванні ним явищ тогочасної дійсності. Дослідник творчості Марка Черемшини О. Засенко слушно зазначає, що письменник «невіддільний від народного життя його рідного краю – карпатських верховин, любої його серцю Гуцульщини» [1, с. 6]. Його творчість «ввібрала в себе нев'янучу красу й привабливість того краю, який породив письменника-народолюбця і надихав його високопоетичне слово» [1, с. 8].

Чи не найважливішим подразником у творчих задумах письменника постає Перша світова війна, сучасником та очевидцем якої йому випала нагода бути. Слід зазначити, що напередодні тих сумнозвісних подій в творчості Марка Черемшини спостерігалось затишся, своєрідне творче мовчання. І от одночасно з тими буремними подіями у тематичну палітру митця «вриваються» воєнні мотиви, він потім створює збірку «Село за війни», що стала ніби криком розпачу, реакцією на ті жахіття та суцільну руїну. У пропонуваній розвідці акцентуємо свою увагу на специфіці

змалювання письменником реалій війни засобами художнього слова, зокрема проаналізуємо мовні засоби у використанні художніх тропів.

Дослідниця І. Стеф'юк зазначає, що «події війни наклали прямий відбиток на долю самого письменника. Фронт проходив тоді через Західну Україну, через Снятин також. Юрист Іван Семанюк, який на той час – знаний правник, перебуває в Снятині. Таким чином, опиняється в епіцентрі подій. Мабуть, саме цим пояснюється уважність до змалювання деталей воєнних реалій. З початком війни Іван Семанюк їде зі Снятина до батьків у с. Кобаки, хоч своє снятинське помешкання упродовж війни неодноразово відвідуватиме. В селі, в природному для нього середовищі, письменник мимовільно і свідомо збирає фактажно-психологічний матеріал для сюжетів майбутніх творів» [3, с. 62].

Творчість Марка Черемшини неповторна саме своєю образністю та використанням художніх тропів при описах тих чи інших подій. Структурованість творів письменника розбавлена великою кількістю замальовок, за допомогою яких створюється неповторна канва мовлення, переплетена діалектизмами, епітетами, риторичними запитаннями, метафоричними та метонімічними засобами, що творять неповторний стиль письма. Так, у новелі «Зрадник» страшні звуки артилерії Марко Черемшина майстерно і влучно передає, використовуючи через гіперболу причиново-наслідкові відношення між однорідними присудками: *Гармати б'ють – горами хитають* [5, ст. 310]. Письменник антропоморфізує природу сонця, переносячи космічні ознаки на світ людських почуттів і навзаєм – сонце співпереживає, вражене видами людського страждання. Особливо разючою на тлі осіннього дня видається смерть від рук австрійських вояків простого селянина, доброго і люблячого тата і чоловіка Василя із цієї ж новели. Дружина Марічка звертається у розпачі до сил природи, відкриваючи душу перед незбагненністю їх вічного руху, щоб захистили “сокола любого”. Тут, як і в багатьох інших випадках, автор використовує риторичні запитання: *«Ой ви, гори кремінисті, чіму не лупаєтеся?»*. *«Ой ви, громи швидконогі, де ж ви поховалися?»* [5, ст. 314]. Але гори лише повторюють її зойк після

того, як куля скосила коханого. Автор апелює до сонця, яке має бути символом надії на відродження духовного та тілесного в житті людини: *А з дєдї чюрїла посока і дитинї нїжки красїла. Най цвіт у керві бродить, най сонце в керві свій образ видить* [5, ст. 315].

«Поменник» – найбільше небесне світило, назване тут діалектною лексемою, – перебирає на себе функції духівника: *Сонечко ладан смажить, аби нарід ховати, аби трупів не чути* [<https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=16899>]. Зображаючи трагедію смерті простих селян у новелі «Після бою», Марко Черемшина виводить пейзажні образи метафоричними засобами через слухові ефекти («холодом дихає», «лунаються гори від плачів», «здрігається земля»). Це, у свою чергу, дає змогу найповніше та найглибше виявити єдність вічного і тимчасового: «Нахилюється до мерців смєречина і холодом на поморщені чола диха. Піднімається потолочена травиця, підносяться з моху барвінкові гогози і убирають чічками та перлами мертві лиця».

Варто звернути детальну увагу на використання Марком Черемшиною дієслівних форм на позначення дій як факторів психологічної взаємодії між природою та людиною. Трагедія людини під час військових дій в оповіданнях Черемшини проектується на природні явища та слухові, зорові ефекти, які передаються саме за допомогою дієслів. Привертають увагу діалектні форми, які Марко Черемшина часто використовує при описах природи чи подій. Письменник дуже динамічно розвиває свої описи, наростання напруги, трагізму відчувається в кожному наступному реченні. «Екшн історії» саме таке сучасне трактування підійшло під опис стилю письменника. В уяві читача оживають картини природи, наділені гротескним жахом, який містичним поглядом проникає в свідомість, не залишаючи надії на життя. Це можна спостерігати на прикладі новели Марка Черемшини «Село потерпає».

«За третьою горою небо стогне.

Земля йому громи відобрала, його поріб'я кулями б'є.

Раз у раз.

Розступилися гори на два табори. Громами себе розсаджують, кременисті голови собі розбивають, ліси на тріски розколюють, ізвори людьми рівняють.

Заревіли гори, аж небо здригається, аж камінні скали лупаються.

Хто жиє, най гине.

Не тото буря, що ліса не скорчувала, не тото кішня, що коси не вищербила, не тото бійка, що душі не згубила, але тото битва, що горами мече, але тото різня, що кервою дебри мулить, але тото баталія, що в один мах людей в шухи складає» [5, с.123].

При детальному аналізі наведеного уривку звертаємо увагу на використання автором таких тропів, як метафора, алітерація, звуконаслідування для підсилення зорового, слухового ефекту на початку твору.

«Небо стогне», «поріб'я (ребра) кулями б'є», «заревіли гори», «камінні скали лупаються» – читач фізично чує крик, стогін, рев, плач людей, чує страшні звуки битв, кровавої різні. Природа страждає разом з людиною, страх, відчай, смерть заповнили простір, закривавили небо і землю. Письменник майстерно використовує алітерацію для підсилення звукового ефекту від прочитаних рядків. Однорідні присудки – розступилися, розсаджують, розколюють, рівняють, мають схожий звуковий склад, бачимо повторення звуків -р-, -з-, -с-, що створюють ефект рику, сичання.

Наступні рядки також містять алітерацію у метафоричних образах, які змальовують страшні картини бою:

«Бо сонце покмітить, що мерців гойдає, чорну птаху ними годує.

Бо село на ню збанує, що на шибеницю виросла, росохаті голови має.

Бо тота вільшина ліс зосоружила, край дороги фосою смерть закосичила» [5, с.124]

Однорідні присудки «гойдає, годує», дієслова-діалектизми «зосоружила, закосичила» містять алітерацію, а також створюють своєрідну кінематографічну історію жахливих образів війни. Ми

бачимо сонце, як метафоричний образ Бога, який помічає, що на своїх руках «мерців гойдає, чорну птаху ними годує», а також «край дороги фоєю смерть закосичила». І зовсім не потрібні громіздкі описи, пояснення того звірства, що відбувалося в час битви. На думку спадають, на жаль, сучасні реалії нашої війни, поля бою, зруйновані міста й села, безневинні жертви масових злочинів.

Письменник лаконічно, але яскраво описує страшні картини, використовуючи номінативні речення:

Що грубіше гілля, то студене тіло, голова вломлена, душа душена [5, с.124].

Наступні рядки описують масову втечу людей із села, перед наближенням ворогів. Ці картини тогочасної війни надзвичайно реальні, насичені болем, стражданнями, відчаєм людей, які змушені покидати все нажите добро, брати мізерні пожитки і тікати в невідомість. Надто болючі паралелі простежуються в новелі Марка Черемшини. У ХХІ столітті все повторюється з неймовірною схожістю. Наші сучасники з прифронтових територій, втікаючи від війни, брали з собою найнеобхідніше. Для багатьох з них «дорога життя», на жаль, перетворилася на «дорогу смерті».

«Гейби земля в селі задрижала, гейби людей з себе скидала. З кожної хати люди втікають, працю виносять. Але худібка найперша. Женуть її на дорогу, аби хлопці гуртом дальше гнали. За нею бабки на одних возах, а діди на других. Самі такі, що ходити не годні, що треба їх нести. Сільські каліки з дідами разом. За ними діти на однокінках. Що віз дітей, то одна няня їх сокотить, плакати не дає [5, с.124].

Бачимо картину втечі з села, для підсилення враження письменник додає стилістичний прийом – анафору:

«Відтак все, що путеру має, у верітках та ліжниках маєтки двигає. Відтак церковну марфу несуть. Відтак пси гавкають, села не пускають» [5, с.124]

Коли селянам пощастило вибратися із зони небезпеки сама природа, гори, ліс, вітер, персоніфіковані письменником

допомагають людям у скрутну хвилину, коли людина людині стає найлютішим ворогом:

Аж жовтий лист з дерев падав, так затряслася гора, коли на своїх плечах все село уздріла.

На дрібну травицю стариню сільську уклала, дітвору молоком частувала, маржинку в рот цілувала.

А довкруги лісам наказувала, аби тихонько шуміли, аби село дежше не тривожили, аби його голубили, йому біль з серця відоймали» [5, с.125].

Як бачимо, ці та інші приклади засвідчують високу художню майстерність Марка Черемшини, зокрема, у зображенні реалій воєнного часу під час Першої світової війни. Висока якість зображених письменником картин воєнних подій того часу була забезпечена завдяки якісному використанню яскравих художніх засобів, насамперед метафоричних образів, порівнянь, епітетів, а також завдяки доречному вживанню оригінальної діалектної лексики. А це означає, що подальші різноаспектні мовознавчі дослідження «воєнної прози» Марка Черемшини, особливо в контексті лихоліття війни в Україні у ХХІ столітті, безумовно, будуть перспективними й не втрачатимуть своєї актуальності.

Список використаних джерел

1. Засенко О. Твори в двох томах. К.: Наукова думка, 1974. Т. 1. С. 5-30
2. Прикарпатський вісник НТШ. Слово. 2016. № 2(34). С. 15-21
3. Стеф'юк І. Людина і війна (на матеріалі художньої та мемуарної спадщини Марка Черемшини): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01. Чернівці, 2016. 20 с.
<https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=16899>
4. Черемшина Марко. Райска птиця. Зібрання творів [оповідання, публіцистика, переклади, листи, щоденники]/ Марко Черемшина.- Брустури: ТОВ «Дискурс»: вид-во «Брустури», 2023. – 688 с.

Кривцун Н. З.,

*аспірантка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

KORCZAK STUDIES IN THE CONTEXT OF EUROPEAN PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE 20TH CENTURY

The pedagogical ideas of Janusz Korczak have been studied in Great Britain, Germany, Poland, Ukraine, Sweden, Japan, and other countries. In Poland, active research on his pedagogical legacy began in the second half of the 1940s. Significant attention to this issue was given by Polish scholars such as J. Binczycka, S. Voloshyn, M. Kostka, A. Levin, I. Merezhan, I. Neverli, D. Slovitska, M. Jakubowskiy, and M. Jaworskiy, who explored various aspects of his scientific contributions. In Ukraine, certain aspects of Janusz Korczak's legacy were studied by Zh. Ilchenko, N. Kalenichenko, L. Koval, S. Sysoeva, and others. At the same time, it is worth noting that active scientific interest among Ukrainian researchers in Korczak's work has emerged relatively recently. To this day, the alternative nature of his pedagogical views remains insufficiently explored.

Janusz Korczak's pedagogy, like alternative pedagogy in general, is interpreted and classified in different ways. He is considered a precursor of alternative pedagogical concepts in Poland, although he never used this term in his writings on child-rearing or in public speeches. However, his views on certain aspects of teaching and raising children were indeed alternative to the pedagogical theories of his time. In contrast to the prevailing pedagogical norms, Korczak highlighted the negative impact of forced upbringing on a child's development. Searching for new educational approaches, he noted: *»All modern parenting is aimed at making the child 'convenient'; step by step, it seeks to lull, suppress, and destroy everything that constitutes the child's will and freedom, the strength of their spirit, the power of their desires and aspirations. Polite,*

obedient, kind, convenient.»The alternative nature of this outstanding educator's views lay in his assertion that a child lives in a world different from that of an adult. Therefore, it is necessary to treat children differently, to understand their world more deeply, and to protect it. «*A child thinks no less, no more superficially, no worse than adults. They think differently... A child does not think with reason but with feelings. That is why it is so difficult to communicate with children, and that is why there is no more challenging art than the art of talking with children,*» wrote Korczak [3, 37].

Janusz Korczak emphasized that children possess a natural sense of duty, which is not imposed by force. They appreciate structure and order, adhering to their responsibilities and following rules. However, he argued that children require understanding and support, ensuring that their burdens are not overwhelming: «*The child has a sense of duty, which is not imposed by force, he loves schedule and order and does not give up his duties and following the rules. She only requires that the yoke not be too heavy, not rub her neck, so that she is understood when she cannot hold on, slips, when, exhausted, she stops to catch her breath*» [1, 71].

Despite considering the child as both a worker and a citizen, Korczak did not advocate for granting children the same social rights as adults. He believed that childhood is naturally marked by a lack of life experience, making it essential to prepare children for the responsible exercise of their rights. This principle was actively practiced in his Orphanage [4, 7].

In Korczak's pedagogical philosophy, children's equality was closely linked to the concepts of self-work and self-improvement. He argued that equality in children's rights does not merely mean granting them the same rights as adults but rather recognizing the unique value of childhood as an essential stage of development. He wrote: «*Half of humanity does not exist; her life is a joke, aspirations, naive feelings are fleeting, looks are funny. Children are different from adults; something is missing in their life, and something more than in ours, but that which is different from ours is reality, not a ghost. What did we do to get to know the child and create the conditions in which he could exist and mature?*» [5, 55-56]. For

Korczak, recognizing the rights of the «*child as a person*» was crucial in ensuring proper development while considering individual capacities.

One of Korczak's central educational priorities was granting children the freedom to choose their own life paths. He reflected: «*How long should I lead you – I asked myself, watching the sleeping children in the Orphanage. – To big ideas, higher deeds? Are you the only one to be introduced to the performance of the necessary duties? Maybe for each of you, your own path, even the worst, will be the only right one?*» [1, 370]. At the same time, he saw it as his duty to introduce children to the world of values, encouraging them to seek and cultivate authentic human virtues.

A recurring idea in Korczak's work is the phrase «*let the child sin,*» which underscores the importance of allowing children to learn through personal experience rather than through authoritarian and imposed demands. He viewed experience in a broad sense, encompassing both actions and emotions. Reflecting on his own life, he stated: «*Be yourself, find your own way. Know yourself before you want to know the children. Realize what you are capable of before you start defining the boundaries of children's rights and responsibilities. ... You yourself are a child, whom you must first of all know, raise and learn*» [2, 371].

In this regard, it is important to emphasize once again that alternative pedagogy, as represented by Janusz Korczak's educational system, placed the child at the center, prioritizing their values, personal freedom, and ability to shape their own life. The question of Korczak's connection with alternative pedagogy remains open and requires further research. However, an analysis of the organizational aspects of the educational system he developed and implemented in his children's institution demonstrates that he laid the foundations of European alternative pedagogy, substantiating his ideas through practical experience. Today, as educational institutions gain greater autonomy, there is a growing need to prepare teachers for the effective use of their professional independence. Korczak's perspectives and experiences provide an opportunity to reconsider teacher preparation from the standpoint of the student's pedagogical position. In light of this, teacher training, in our view, should primarily focus on helping educators develop self-awareness. The true value of Janusz Korczak's pedagogical

legacy lies in our recognition that the crisis in education stems not only from material challenges but, more importantly, from human factors and interpersonal relationships.

Список використаних джерел

1. Bińczycka, J. (1999). Korchakowskie dialogi [Korchak's dialogues]. Warsaw [in Polish].
2. Kostka, M., & Słowicka, D. (1992). Janush Korchak a antypedagogika [Yanush Korshak and antipedagogy]. «Nowa Szkoła», nr 6. [in Polish].
3. Korchak, J. (2002). Jak kochać dziecko: Prawo dziecka do oścu [How to love a child: Child rights for the respect]. Warsaw [in Polish].
4. Ruciński, S. (1998). Wychowanie jako prowadzenie w życie władzyowe [Education as basic for valuable life]. Warsaw [in Polish].
5. Szkudlarek, T., & Śliwerski, B. (2000). Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki [Challenges of critical pedagogy and antipedagogy]. Kraków [in Polish].

УДК 801.82:[159.935:355.01]:821.161.2-32 Н.Кобринська

Лепьохін Є. О.,
*к.філол.наук, доцент, викладач кафедри психології
Інституту управління природними ресурсами
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»,
м. Коломия, Україна*

ХУДОЖНЯ ПРЕЗЕНТАЦІЯ ТАКТИЛЬНОСТІ ВІЙНИ В ОПОВІДАННІ «КАЛІКА» НАТАЛІЇ КОБРИНСЬКОЇ

Оповідання «Каліка» Наталії Кобринської є одним із художніх свідчень впливу міметичного імпульсу війни як деструктивної сили на життя соціуму в тилкових зонах (частина 1) й тренувально-бойових умовах (частина 2). Війна, як відомо, є формою тортур (катувань),

покликана знищити фундаментальне – саме життя, іншими словами, беручи участь у війні, людина не просто чинить шкоду, а заподіює шкоду у відповідь, кінцевою метою чого є завдати більшої шкоди противнику. Людина, яка виконує військові дії, перебуває в статусі воїна, вона насправді постає в образі сакральної жертви, оскільки (попри усі занепокоєння й страхи) йдучи натхненними на фронт, вона, якщо повертаються, – то часто моральною й фізичною калікою. Проте Наталія Кобринська зображує інший бік борні спочатку в глухому тилу, а потім у прифронтівій зоні: «– Чого боїтесь? – казали. – Наші гармати будуть кидати кулями далеко поза село. Хіба ваші будуть на вас стріляти!» [1, с. 325]. У часопросторовій площині оповідання вибудовано трагедійно-драматичний мотив (з елементами мелодрами). Він оповідає про історію розпаду подружжя головних героїв, до чого спричинилася війна. Від початку взаємин Лукин й Маланка зіткнулися зі спротивом щодо них – матір чоловіка була проти того, щоб її син зав'язав собі життя з наймичкою. Та справжнім викликом для них стає війна.

Отож, винесене в заголовок означення «тактильність війни» показана через присутність, а потім відсутність «інструментів» її ведення – усіх чоловіків мобілізовано навіть непридатних, зокрема, Лукина. Та спочатку її існування обмежене лише розповідями людей, які читали щось про її хід в газетах, натомість усі були перейняті насущними справами: «Багато людей затривожилось, але багато й не думало про це. Не було коли роздумувати. На селі в робучий час на роботу часу нестає, а не ще на якісь міркування.

Що бог дасть, то буде. Доки чоловік жиє, мусить їсти, а як хоче їсти, мусить робити» [1, с. 320]. Згодом про її наближення свідчили далекі звуки вибухів, від яких земля здригалась [1, с. 320–321]. Тобто, поки що війна виражала себе через слухове сприйняття відомостей про неї, а потім свідченнями пострілів, у такий спосіб вона заявляла про себе світові Маланки й Лукина. Але її цілісного сприйняття персонажами ще не відбувається, поки що вона для них залишається невидимим місцем.

Наступний етап тілесного зближення з нею – Лукина призивають до війська попри те, що він непридатний («рекламований»). Щойно йому повідомляють про це й вказують термін, коли він має відбутися (за два тижні від часу отримання повідомлення), у його сприйнятті соціального світу розпочинаються зміни [1, с. 321]. Екзистенційна «ситуація» війни, яка наперед задана, але в якій він в якості воїна не може опинитися, через свою кваліфікацію від народження, змінюється для нього у зв'язку з новими обставинами. За Ж.-П. Сартром, Лукин виявляє фактичність буття-у-собі у мент прийняття «запрошення» стати учасником її ведення. Він здійснює вимушений вибір і через факт його здійснення оприявнюється тривога «Ні, ні! – говорило щось в его нутрі, й він mocno затиснув кулаки. – Яким правом можуть люди відірвати мене від своєї землі, своєї хати, рідні!» [1, с. 322].

Слід також відзначити, як письменниця зупиняє погляд читача на епізоді з червоними маками, які ще з часів Античності (зокрема, «Іліада» Гомера, «Енеїда» Вергілія) є символом усіх полеглих на полі бою [1, с. 321]. І проводи відбуваються так, наче його ховають [1, с. 322]. Хоча Лукин повернеться з фронту, утім можна вважати, що Лукин-до-війни й Лукин-після-війни – не тотожні особи, тим паче, що Лукин-після-війни – це інвалід війни, каліка, безногий.

Коли чоловік разом з іншими мобілізованими полишає рідні місця, то Маланка (екстрадієгетичний наратор дозволяє нам прочути міркування жінки) вважає, що випроваджує з хати мерця в останню путь, тим самим окреслюючи економічне й емоційне майбутнє батька своїх дітей. Страх й смуток, що її огортає, – це страх за переформатування існування чоловіка, який насамперед може з великою ймовірністю стати комусь на шляху вбивства й насильства (стати жертвою). І це є ілюстрація рефлексивної структури Мартіна Гайдеггера «страх за іншого», що виражена дієсловом в займенниковій формі. Еманюель Левінас пояснює її феноменологічне функціонування так: «[...] рефлексивна структура є завжди емоцією, яка хвилює певною мірою, але й є емоцією по собі, – бути *чимось* переляканим, або зрадіти завдяки *чомусь*, засмутитись через *щось*,

але й бути в стані радості *самої по собі*, засмучення *самого по собі* тощо. Я стурбований, занепокоєний моєю смертю. Подвійна граматична інтенційність і таким чином повернення до себе, повернення до тривоги як такої, що має кінець: у страхові собаки є тривога з приводу моєї смерті. Страх за іншу людину не повертається до стурбованості за мою смерть» [2, с. 166].

Наступна стадія зближення з війною – через село, де мешкала Маланка й Лукин, відступають частини українського війська [1, с. 323]. Як й інші жителі, вона сподівалася, що десь серед цих бійців буде і її чоловік, але очікування виявились марними. Чомусь не радять мешканцям покинути свої пожитки й вже через три дні приходить ворог, який надовго засідає в цих землях, і хто може, то вже рятується втечею.

Отож, село змінює свій статус від тилової зони до окупаційної, тим самим Маланка з дітьми потрапляє під окупацію. Досвід війни на цьому етапі вже ґрунтується на концепції «легалізованого грабунку» (що можна вважати одним з різновидів насильства війни, як «легалізованого вбивства» [5]): ворожі жовніри забирають в мирного населення різні товари їхнього сільського господарства – від сіна до скотини [1, с. 324]. Також на цій стадії протагоністка відчуває гостру нестачу тілесної присутності чоловіка, який би міг захистити від сваволі: «Якби Лукин був, він не дав би, він охоронив би» [1, с. 324]. Сенсорно-моторна схема поведінки Маланки (тобто її перцепція подій й дієва реакція на ситуацію, очевидцем-учасником якої вона є) отримує характер осуду, коли з плином часу (село перебувало в окупації упродовж року) інші жінки почали забувати, «що їх чоловіки на війні, що їх кров проливають, та робили таку позну, що хрань господи» [1, с. 324]. Емоційно-ментальний простір дружини Лукина був сповнений лиховісних побажань до таких односельців. Ізоляція місцевого населення у просторі села й беззаконня ворогів є причиною колабораціонізму. Екстрадієгетичний наратор не вдається до роз'яснень в цьому випадку, лише констатує факт.

Аж ось знову відбувається повернення до «церемонії» війни, неприязельські жовніри починають готуватися до контрнаступу:

тактильність війни повертається до її візуального сприйняття (накопичується військо, копаються рови, стягуються гармати, споруджуються земляні укріплення) [1, с. 324–325]. Село згодом стає епіцентром вибухів й руйнації, а отже, потенційної зміни (спалення, підривання, обстріл, розрізання) людської плоті. Маланка з дітьми рятується втечею, діти голодні, усі мокрі від дощу. Поки що усі цілі й неушкоджені фізично, але травмовані емоційно. Справжня сутність війни – не досягнення перемоги й миру, а нанесення усіляких травм й збитків.

Жінка дістається села, де переховується (серед інших) тітка Фрасина. Загальна атмосфера позначена боротьбою зі страхом смерти, страхом перед танатосом, сміливці ходять у розвідку, чи не відступили ворожі війська з окупованих територій: «Дехто ходив звідуватися що, де й як дієся. Деякі доходили аж до свого села. Сміливіші казали, що вже мож вертати, що військо в другий бік пішло. Лише трупи всюди по дорозі лежать, та й на однім боці села хати порозбивані, другі погоріли» [1, с. 327]. Отож, жителі таки повертаються до своїх домівок, серед них і Маланка. Її помешкання уціліло, хоча й мало досить пошкоджень інтер'єру різного ступеня руйнувань.

Здавалося, після усіх персональних можливостей отримання тілесних ушкоджень чи навіть смерти під час окупації та евакуації (тобто перебуваючи у стані сильного неспокою), пік небезпеки для життя минув й жінка гідно пройшла випробування на деформацію аксіологічних цілей життя людини. Проте письменниця демонструє завершення гармонізації екзистенціалів людського буття (надія, віра та любов) у проєкті «Маланка», обірвавши життєвий шлях своєї протагоністки (й водночас 1 частини оповідання) вибухом авіабомби [1, с. 327].

Друга частина – це візія й сприйняття війни Лукина, і його (сприйняття) ми номінуємо «тілосприйняттям». У певному сенсі й 1 частина є тілосприйняттям, оскільки уся отримана інформація про досвід війни отримана за формулою «знання = досвід + чутливість» [6, с. 218]. Йдеться не стільки про художню комунікацію реального

бойового досвіду біографічного автора, скільки про рецепцію здобутого знання, сприйняття (візуально-емоційне), власні спостереження, спогади про травматичний досвід війни. Якщо 1 частина оповідання містила більше зовнішнього опису (прийшов-пішов-побачив-зробив), то у 2 наративна програма спрямована вже й на опис внутрішнього стану мобілізованого чоловіка тим самим пропонуючи імпліцитному читачеві сформувані власне сприйняття ідентичності персонажа в художньому масштабі життя в цілому. Тут людина зображена знаряддям ведення війни, її просторово-часова локалізація, тілесність й цьому-світу-належність оприявлена через оптичну, звукову, тактильну, емоційну чуттєвість: «Летіли стріли, гриміли гармати й заривалися в землю, викидали грузь, виривало корчі й дерева. Небо затемнилося димом, прошиваним вогненними блисками. Люди падали, як солома. Страшний зойк мішався з гуком гармат і свистом стріл. «Смерть, смерть, видюча смерть!» мерещало в мозку Лукина. Аж нараз думка його як би від усього відірвала, й перед ним станула Маланка. Що з нею дієся? Чи вона знає?.. Не скінчив. Щось сильно шарпнуло его за плече, і він, як довгий, упав на землю» [1, с. 329].

Феноменологічний статус тіла Лукина (належність собі) тимчасово втрачається. Лежачи на землі, ошелешений від вибухів, він губить цілісність своєї тілесної схеми: «По якимсь часі почув, що побіч него лежить якась рука й розпростирила пальці. Що се за рука? Чого розпростирає й затискає пальці? Може, се его рука? Справді, се его рука. Він ще раз розпростер її й затиснув кулак. Піднісся і сперся на лікоть. Чи він жиє? Нічо его не болить, лиш шапки немає на голові й торністру ему зірвало» [1, с. 330]. Дейктичний індикатор «побіч» (розмовний реєстр) вказує на місце розташування поки що невідомого об'єкта кінетичних ініціатив. Форма присвійного займенника «его» (у діалектній формі) становить ідентифікаційну референцію щодо всієї тілесної сутності біологічного суб'єкта. І вже усвідомивши, що він тотожний своєму тілові, на потвердження цьому інтенціонально (у тому сенсі, в якому інтенцію розглядає Поль Рікер [4, с. 86]) здійснює ту саму дію рукою. Він зводиться, опирається на

лікоть, намагається пересвідчитись, що він живий, й ідентифікує відсутність головного убору й ранця, іншими словами відокремленість себе від них.

Персональне соматичне буття Лукина в іпостасі солдата (солдатські будні) було фізично страдницьким [1, с. 330], але на горизонті його бачення завжди майоріла постать Маланки, яка була для нього сьайвом надії й перешкоджала цілковитому психологічному роззброєнню чоловіка. Слід зауважити, що функції Лукина полягали не у безпосередньому веденні бойових дій, а в облаштуванні оборонних споруд. Тобто інтенціональність тіла (руки, ноги) й плоті (дух і мозок) протагоніста підпорядковувалась інструментальному порядку відчуженої праці, де принцип насолоди для нього полягав в отриманні листів від Маланки й власне бажанні повернутися до неї.

Наступний бій з неприятелем був справжньою вакханалією жорстокости, руйнувань, ворожости й деформацій [1, с. 330–331], що повністю відповідає недеklarованим інтенціям війни – нанесення поранень солдатам конфліктуючих сторін, зірвати й виснажити противника в досягненні його мети [5, с. 65]. Лукин потрапляє в госпіталь.

Прийшовши до тями, чоловік помічає лише санітарку («жінку в білім чепці» [1, с. 331]), яка своєю тілесною присутністю й медичними маніпуляціями нагадує йому про невідомість долі Маланки. Не одразу, але кінестетичні відчуття, що закріплені за тілом людини, локалізують фізичний біль в області нижньої кінцівки. Лукин поки що не має цьому пояснень, не мислить крізь призму категорії «фантомний біль», не допитується нічого у медперсоналу: «З часом, як більше приходив до себе, коли порушав хорою ногою, то, крім болю, дізнавав він ще якогось іншого, прикрого з незвісних причин чувства. Одного дня дійшов того причини, і страшний біль затиснув его серце: его нога була по коліно відтята» [1, с. 331]. Тобто в смисловому полі його життя як суб'єкта з неушкодженими ногами й відкритим для всіх дій, на які здатні нижні кінцівки (зберігати практичне поле, яке було до каліцтва), приходиться неминуче виявлення втрати, супроводжуване психоматичним болем, який

загострюється, коли перегодом Лукин дізнається про спотворене обличчя: «То ще для него страшніше було від втрати ноги» [1, с. 331–332].

Отож, тіло перетворюється з інструмента відчуженої праці під час війни на тіло, як призвідника страждань його власника. Набута потворність обличчя лякає чоловіка потенційною зміною його соціально-регуляторних відносин та (найважливіше для нього) міжособистісних. Феноменологічне значення обличчя є результатом інтерпретації Іншого, який є учасником зустрічі Я та Інший. І це обличчя належить його власнику настільки, наскільки й Іншому, який споглядає-дивиться у нього та водночас є його інтерпретатором: «Який він не був би, та все-таки жиє. Лиш що скаже вона, Маланка?! Може, і люди жахатись будуть, та про них єму байдуже, лиш вона, вона, Маланка!» [1, с. 332]. Для чоловіка важливе його сприйняття дружиною з набутими й візуально зримими деформаціями, продовження її любови до нього у тому сенсі, що обличчя вже не є провідником еросу Іншого, означником об'єкта потреби. Інший – це той, у кому я впізнаю власну ідентичність і через кого ця ідентичність конструюється. Щоб любити щось (когось), я повинен мати уявлення про те, що (кого) я люблю. Як би сказав Едмунд Гуссерль, Лукин любить не власне Маланку, натомість любить уявлення, поняття про людину (Маланку). І навпаки, вона любить ідею про свого чоловіка (неушкодженого й повнотілого). Але перехід відбувається якраз через поняття про людину і вже потім до самої людини. Левінас же конкретизує: любов відбувається через обличчя іншого, яке встановлює повагу до мене як особистості з усіма її правами, котра готова відмовитись від себе заради іншого. Людське обличчя етичне, тому що воно промовляє. Завдяки тому, що я звертаюся до обличчя через мову, я звертаюся до іншого як до індивідуальності, котра зараз переді мною, розмовляє зі мною. Якщо потреба іншого, який стоїть переді мною, перешкоджає моєму соціальному перебуванню у світі, то вона не робить цього через насильство, а через власну слабкість й незахищеність [8, с. 199]. Вбивство – не панацея, оскільки нівелюючи Іншого, я не отримую владу над ним, вона вислизує від

мене, а я й далі залишаюся у модусі морально слабкого суб'єкта. Й у підсумку не відбувається зчитування обличчя (я не дозволяю йому промовляти до мене фальшиві постулати Іншого), базис нашого розуміння редукує Іншого до рівня зневаги, невдячності, втрати індивідуальності, ворога. Конфліктуючі сторони у війні прагнуть здобути мир й перемогу на власних умовах, і він (мир) настає лише після перемоги однієї зі сторін. Проте такий мир, як правило, тимчасовий, а сама війна – це антагонізм сторін, які трансцендентні одне одному і які перебувають за межами тотальності людськості й моралі [8].

У цьому сенсі оповідання Наталії Кобринської засвідчує про єдиний модус існування світу – любов: на прикладі Маланки й Лукина авторка демонструє спосіб налагодження гармонії між соціальними групами та між народами, бо одного лише миру недостатньо, оскільки (з усієї вікопомної історії) мир – це лише перерва перед початком (відновленням) нової стадії війни. Й водночас письменниця вказує, що й за любов треба сплатити ціну. Мудрість, миролюбство, любов і досвід – це ті етичні чесноти, що їх значення стає ще більш очевидним під час війни. І їх ігнорування призводить до індивідуальної трагедії – ліквідація повноцінної сім'ї. Тому політична система раціоналізму, політика взагалі, повинна контролюватися й критикуватися з погляду етики (Е. Левінас). Отож, досвід смерти здобутий чоловіком на війні поглинає його в мент повернення додому й виявлення факту загибелі Маланки. Туга смерти у фіналі твору не долається, натомість посилюється, ймовірно переінакшуючи подальшу долю чоловіка (залишено за лаштунками тексту).

Список використаних джерел

1. Кобринська Н. Каліка. *Дух часу*: оповідання, повість. Львів: «Каменярь», 1990. С. 314–334.
2. Левінас Е. Між нами: Дослідження. Думки-про-іншого. Пер. З фр. Київ: Дух і Літера: За друга, 1999. 312 с.

3. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / Пер. З фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка. Київ: Український Центр духовної культури, 2001. 552 с.
4. Рікер П. Сам як інший. Пер. Із фр. Київ: Дух і Літера, 2000. 458 с.
5. Cobley E. Violence and Sacrifice in Modern War Narratives. *SubStance*. 1994. 75. Pp. 75–99. DOI: <https://doi.org/10.2307/3685369>
6. Harari Y. N. Scholars, Eyewitnesses, and Flesh-Witnesses of War: A Tense Relationship. *Partial Answers: Journal of Literature and the History of Ideas*. 2009. 7/2. Pp. 213–228. DOI: <https://doi.org/10.1353/pan.0.0147>
7. Large W. Levinas' 'Totality and Infinity': A Reader's Guide. Bloomsbury Academic, 2015. 168 p.
8. Levinas E. Totality and Infinity: An Essay on Exteriority. Translated by Alphonso Lingis. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991. 315 p.
9. Scarry E. The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World. Oxford University Press, 1985. 385 p.

УДК 746.3(477.85/.87):159.923.2(=161.2)

Поясик О. І.,
доктор філософії, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Коломия, Україна

ПЛАСТ ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТИТУТ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ: ВІД ІСТОРІЇ ДО СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Впродовж тривалого часу ми не мали власної держави, тому й не було необхідності формувати справжніх громадян, для яких

українська ідентичність є не просто документом, а глибокою внутрішньою сутністю. Після здобуття незалежності виникла потреба в створенні нового покоління людей, котрі б вносили у свій розвиток прагнення до самовдосконалення і глибокого патріотизму. Для реалізації цієї мети важливо активно працювати як державним, так і громадським інститутам: сім'ї, навчальним закладам, державним установам і громадським організаціям.

Патріотичне виховання – це один із найважливіших аспектів формування особистості молодої людини. Воно сприяє розвитку любові до Батьківщини, відповідальності за її майбутнє, формуванню активної громадянської позиції. В Україні однією з найпотужніших організацій, яка здійснює патріотичне виховання молоді, є Національна скаутська організація України «Пласт».

Пласт – це не просто молодіжний рух, а цілісна система виховання, що поєднує скаутські традиції, національні цінності та християнську етику. Його роль у становленні української молоді як свідомих громадян є надзвичайно важливою, особливо в умовах сучасних викликів. Тому ми розглянемо історію, принципи діяльності Пласту, а також його вплив на формування патріотичної свідомості української молоді.

Молоде покоління українців, яке виростає в атмосфері українських традицій, звичаїв і обрядів, становить основу для розвитку нових ідей та прогресу Української держави в майбутньому. Виховання цього покоління спирається на безліч факторів, зокрема на роль соціальних інститутів. Важливу частину в цьому процесі відіграють дитячі та юнацькі громадські організації, що мають величезне значення в сучасному світі для кожної нації. Окремої уваги заслуговує визначення ролі таких організацій у вихованні молоді як складової частини суспільства та об'єкта вивчення педагогічної науки. Виховання в таких об'єднаннях можна розглядати як набір методик, де керівники організацій застосовують у визначеній послідовності, слідуючи власним планам.

З одного боку, методи виховання є важливим елементом у діяльності громадських організацій і часто використовуються в їхній

роботі з молоддю. Однак роль цих організацій набагато ширша. Як сказав відомий український педагог Антон Макаренко: «Виховують усі: люди, предмети, явища, але найбільше та найдовше – люди, зокрема батьки та педагоги» [6].

Глибокі дослідження історії Пласту, його діяльності на різних етапах та роботи членів організації можна знайти у працях Б. Савчука, О. Сича, Ю. Візів, В. Окаринського. Методично-виховну діяльність аналізують М. Артиш, Ю. Жданович, А. Зайченко, О. Кравченко, Р. Охрімчук. Методи роботи з молоддю для виховання здорового способу життя розглядаються у дисертації М. Окаринського та статтях Ю. Юзича. Загальні відомості та характеристики можна знайти у роботах В. Москаленка та С. Диби. Значну увагу формуванню якостей, рис, умінь та навичок, що сприяють успішному вихованню на ранніх етапах розвитку організації, приділили О. Тисовський, С. Тисовський, Ю. Старосольський, С. Левицький, І. Боберський.

Громадські організації мають значний вплив на формування особистості учня, оскільки їхня діяльність охоплює безліч аспектів розвитку. Вступ до такої організації стає важливим етапом у житті молодої людини, що дозволяє їй змінити соціальне середовище, занурюючись у колектив і здобуваючи нові навички, досвід і знання, часто непередбачувані.

Щоб повноцінно оцінити роль громадських організацій у процесі виховання, необхідно розглянути їх як ключові інститути, що сприяють розвитку молодої особистості. Особливо важливим є розуміння їх значення в історичному контексті, зокрема у боротьбі за незалежність України. У періоди підкорення та боротьби за відновлення державності громадські об'єднання, разом з політичними і релігійними діячами, виконували важливу місію в збереженні національної ідентичності та відновленні суспільних цінностей.

Сучасне покоління українців продовжує пам'ятати і шанувати велику роль політичних та релігійних діячів, таких як Степан Бандера, патріарх Любомир Гузар, митрополит Борис Гудзяк, єпископ

Гліб Лончина та інші, які стали символами боротьби за національну свободу і духовну незалежність.

Ці історичні постаті мають різне професійне спрямування, походження, світогляд і переконання. Їхня діяльність охоплювала широкий спектр: від боротьби за повну незалежність України до підтримки духовного здоров'я народу, як на рідній землі, так і в еміграції. Незважаючи на різноманітність їхніх шляхів, усіх їх об'єднувала одна важлива риса – участь у національно-патріотичній громадській організації Пласт, яка відіграла важливу роль у формуванні їхніх переконань і діяльності.

Історія Пласту розпочалася в 1911 році, коли у Львові група молодих ентузіастів під керівництвом доктора Олександра Тисовського, Івана Чмоли та Петра Франка заснувала український скаутський рух. Організація виникла під впливом британського скаутингу, започаткованого Робертом Бейден-Пауеллом, але з самого початку вона отримала виразно національний характер.

«Пласт» активно сприяв формуванню серед молоді почуття товаришкості та взаємної приязні, допомагаючи їй розвивати навички співпраці, взаємопідтримки та готовності до самопожертви заради спільної мети. Пластове виховання акцентувало увагу на важливості допомагати один одному в складних ситуаціях, що сприяло зміцненню моральних цінностей та ідеалів братерства серед молоді.

Вже з перших років своєї діяльності пластуни продемонстрували активну і рішучу позицію у питаннях національної безпеки та державного розвитку. Вони не лише брали участь у процесах відродження української державності, але й стали невід'ємною частиною визвольного руху та боротьби за незалежність України. Їхня активність на фронтах визвольних змагань, а також у громадсько-політичній діяльності, зробила їх символом відданості ідеям свободи та боротьби за суверенітет. Тому пластуни не лише формували в собі характер та моральні орієнтири, а й стали важливим чинником в розбудові незалежної держави, несучи в своєму серці глибоке почуття патріотизму та відданості нації.

Однією з чисельних дитячих організацій Галичини був «Пласт», заснований у 1912 році професором О. Тисовським. Ця організація відіграла важливу роль у вихованні молоді, формуючи у неї почуття товаришування, довіри та взаємної підтримки. Вона стимулювала розвиток таких якостей, як здатність допомагати іншим і готовність до самопожертви заради спільної мети.

З самого початку пластуни відзначалися своєю активною громадянською позицією, прагнучи до зміцнення національної єдності та боротьби за незалежність. Вони були активними учасниками визвольних рухів та різних етапів боротьби за державну суверенітет, беручи участь у важливих історичних подіях і виконуючи роль захисників своєї країни. Тому «Пласт» став не тільки осередком морального і фізичного розвитку молоді, а й важливим фактором у становленні національної свідомості.

Після Першої світової війни молодіжні організації, такі як «Сокіл», «Січ», «Пласт», відновили свою діяльність і з ще більшим завзяттям продовжили роботу в напрямку національного відродження. Вони стали важливими осередками для розвитку патріотичних цінностей серед молоді Галичини, сприяючи формуванню національної свідомості у міжвоєнний період.

Головною метою «Пласту» було виховання громадянина, який любить свій народ і готовий служити його благу. На сторінках часопису «Молоде життя» писалося, що пластуни повинні усвідомити собі значення кожного для долі народу, «вхопити перли нашого життя у власні кріпкі руки і дігнати у скромнім розвитку наших вроджених здібностей інші культурні народи, які нас так випередили, що вже стратили нас з очей як нарід – отсе ціль нашого українського Пласту». На VII з'їзді старших пластунів було зазначено, що, окрім пластових обов'язків, кожен має бути членом «Просвіти», «Рідної школи», активно пропагувати спорт. А це означало, що всі члени «Пласту» брали активну участь у культурно-просвітницькій роботі не тільки своєї організації, але й інших товариств [4, 83].

«Спільні фізичні вправи, життя в пластових таборах, прогулянки й праця на свіжому повітрі поєднували молодь з природою, додавали їй життєвого досвіду. У молоді утверджувались почуття краси, розвивалася образність, швидкість розуму. Зникала зневіра, а на її місці приходила відвага й рішучість, віра в добро й поступ, радість життя й оптимізм. «Пласт» виховував пошану до батьків, був і школою праці» [1, 4].

У 1928 році в Галичині існувало 80 пластових відділів. Були спроби створити «Пласт» із числа нешкільної молоді. Перші такі гуртки організовували міщанин М. Горбовий в Косові та парох Ю. Гірняк в Ямниці [1, 20]. «Членами гуртків були селянсько-міщанські діти, а пластовий курінь був позашкільним. Вечорами і святами улаштовували сходини, прогулянки, літературні вечори, спів» [1, 17].

Ще однією важливою складовою пластового виховання стало введення обов'язкових загальних урочистостей, присвячених річницям Злуки та Листопадового зриву. Ці святкування мали на меті виховувати у молоді почуття патріотизму та національної гідності. Окрім цього, в рамках святкування Зелених свят пластуни традиційно займалися впорядкуванням могил українців, які загинули під час національно-визвольних змагань. Ці акції мали глибоке символічне значення, оскільки вони не тільки вшановували пам'ять героїв, а й надавали кожному учаснику можливість виразити свою відданість ідеалам національної свободи та боротьби за незалежність. Такі дії мали величезне значення для формування у пластунів почуття патріотичної відповідальності та вірності національним традиціям і історії.

Однією з основних складових виховної діяльності «Пласту» стали мандрівні табори, організовані в Карпатах. Ці табори мали велике значення для формування особистості молоді, оскільки сприяли розвитку фізичної витривалості, моральної стійкості та командного духу. Водночас, вони були осередком для глибокого патріотичного виховання. Протягом таборових занять, прогулянок та спільних активностей звучали пісні, які не тільки підтримували

атмосферу єдності серед учасників, але й передавали глибокий зміст національних традицій.

Ці пісні ставали не лише способом розваги, а й потужним виховним інструментом, що закликали до гідності, патріотизму, самопожертви заради блага нації. Вони вчили молодь цінувати свою історію, культуру та спадщину. Спільне співання та участь у таких заходах зміцнювали внутрішній зв'язок між пластунами, формуючи у них почуття приналежності до великої української родини. Водночас ці пісні були виразом надії на краще майбутнє для українського народу, закликаючи до боротьби за свободу та незалежність, що було особливо важливо в умовах того часу.

Однією з головних пісень організації був «Пластовий гімн», написаний Я. Ярославенком на слова О. Тисовського, де зазначалось, якими повинні бути пластуни, їх мета. Використавши у гімні вірш Івана Франка «В дорогу», але дещо змінивши, О. Тисовський висловив головну ідею «Пласту»:

*«Ми ж сонця ясного діти,
Вольного вітру брати,
Мали в безладді змарніти,
Цілі життя не знайти?!
Браття, пора нам станути в ряд,
Стяг пластовий підійняти,
Славу Вкраїні придбать!»* [3, 19].

У радянський період Пласт діяв у діаспорі, зокрема в Канаді, США, Аргентині та інших країнах. Лише після здобуття незалежності України у 1991 році організація відновила свою діяльність на Батьківщині.

Пласт ґрунтується на трьох головних засадах:

1. Бути вірним Богові та Україні – кожен пластун виховується в душі духовності та патріотизму. Це не лише релігійна складова, а й морально-етичні засади, що допомагають молоді орієнтуватися у складному світі.

2. Допомогати іншим – у Пласті велика увага приділяється волонтерській діяльності, допомозі ближньому, благодійності та громадській активності.

3. Жити за пластовим законом – це набір моральних норм, які включають чесність, відповідальність, дисциплінованість, товариську та інші цінності.

Ці принципи допомагають виховати молодь, яка не лише усвідомлює свою національну ідентичність, а й прагне зробити світ кращим.

З початком повномасштабної війни росії проти України роль Пласту у вихованні молоді стала ще більш важливою. Організація активно підтримує військових, допомагає внутрішньо переміщеним особам, збирає гуманітарну допомогу. Пластуни долучаються до інформаційного фронту, борючись із фейками та підтримуючи національну єдність.

Патріотичне виховання є фундаментальною складовою розвитку молодого покоління, і Пласт відіграє у цьому процесі ключову роль. Завдяки своїм традиціям, ідеології та практичній діяльності він формує свідомих громадян, які люблять свою країну, готові її захищати та працювати на її благо.

Пласт сприяє вихованню у молоді почуття гордості за свою країну, історію та культуру. Пластуни вивчають традиції, беруть участь у відзначенні національних свят, мандрують історичними місцями України. Це допомагає їм не просто знати про своє коріння, а й відчувати відповідальність за збереження культурної спадщини.

Організація активно розвиває лідерські якості у своїх членів. Пластові табори, заходи та змагання навчають молодь працювати в команді, приймати рішення та нести відповідальність за свої дії. Завдяки цьому пластуни виростають ініціативними людьми, готовими до активної громадянської діяльності.

Пластуни активно беруть участь у волонтерських проєктах. Вони допомагають українським військовим, підтримують людей у скрутних ситуаціях, організовують благодійні акції. Це не лише

робить їх корисними для суспільства, а й навчає відповідальності, співчуття та готовності діяти.

У сучасному світі, де молодь стикається з численними викликами, Пласт є тим осередком, що допомагає їм знайти своє місце, набути ціннісних орієнтирів та реалізувати свій потенціал. Тому підтримка та розвиток Пласту – це інвестиція в майбутнє України, її незалежність, культуру та процвітання.

Отож, «Пласт», поклавши в основу своєї діяльності виховання молоді на засадах українських національних та християнських традицій, відіграє велику роль у становленні й розвитку національної свідомості та патріотизму молодого покоління. Відповідальність, здатність розуміти та шанувати інших людей, готовність допомагати, зберігати національну культуру та традиції предків, патріотизм, екологічну свідомість, прагнення до миру і свободи – риси, які притаманні справжній молодій людині незалежної вільної держави.

Список використаних джерел

1. З історії української молодіжної організації «Пласт» (матеріали на допомогу педагогічним працівникам шкіл та СПТУ) / Мат. підг. Шкапій І. Івано-Франківськ, 1990. 38 с.
2. З життя 25 пл. к. ім. М. Павлика в Косові. Молоде життя. Львів, 1929. Ч.6. С. 11.
3. Корчинський С. Життя в пласті. Івано-Франківськ: Галицький комерсант, 1992. 80 с.
4. Поясик О.І. Музична освіта та виховання учнів і молоді Галичини (20–30-ті рр. ХХ ст.): монографія. 2-ге вид., доповнене. Івано-Франківськ: НАІР, 2013. 186 с. URL: <https://surl.li/qvvkdr>
5. Савчук Б. Філософсько-ідеологічні засади українського пласту (1911 – 1939). URL: <http://newright.primordial.org.ua/savchuk.htm>.
6. Правила виховання та сімейного життя за Антоном Макаренком. URL: <https://osvitoria.media/experience/ant>

Русакова О. В.,
*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології
Коломийського навчально-наукового інституту
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
м. Коломия, Україна*

ПОХОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: МІФИ ТА РЕАЛЬНІСТЬ

Українська мова виступає основним маркером української національної ідентичності та невід'ємним атрибутом Української держави. Громадяни України зобов'язані знати українську мову на високому рівні, досконало володіти орфоепічними, орфографічними, лексичними, граматичними, пунктуаційними та стилістичними нормами української літературної мови, а також знати історію України та української мови, особливо в умовах тривалої російської агресії проти нашої держави. Українці повинні мати стійку україноцентричну світоглядну позицію, аргументовано вести дискусії щодо історичних та мовних питань, вміти визначати пропагандистські міфи, зокрема про походження української мови та її місце серед інших слов'янських мов.

Пересічний громадянин України майже нічого не знає про становлення і розвиток української мови. Вважаємо за необхідне доносити науково обґрунтовану інформацію до українців різних вікових та соціальних категорій, запропонувати наукову літературу з мовно-історичних питань та методологічні засади трактування мовних процесів, тенденцій розвитку української мови, сформулювати світоглядне підґрунтя усвідомлення того, що українська мова – це самостійна й досконала природна мова з давньою історією, яка сягає додержавного періоду (мова йде про державу Русь-Україну).

Для належного розуміння та вивчення історії української мови пропонуємо використовувати праці відомих українських учених. Реальну історію української мови вивчали Іван Огієнко, Олекса

Горбач, Юрій Шевельов, Василь Німчук, Віталій Русанівський, Іван Ющук, Микола Лесюк. Цінними є праці з історії української мови Григорія Півторака, Павла Гриценка, Віктора Мойсієнка, Ориси Демської, Костянтина Тищенка.

Серед базових наукових праць з історії української мови назвемо дослідження Івана Огієнка «Історія української літературної мови» (1950, 2021) [див.: 3], Юрія Шевельова «Чому общерусский язык, а не вібчоруська мова?» (1994) [див.: 6], «Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941): стан і статус» (1998), «Історична фонологія української мови» (2002), Григорія Півторака «Українці: звідки ми і наша мова» (1993), «Походження українців, росіян, білорусів та їхніх мов: міфи і правда про трьох братів слов'янських зі «спільної колиски» (2001), Віталія Русанівського «Історія української літературної мови» (2001), Івана Ющука «Словник української мови VI століття» (2017), Орися Демська «Українська мова. Подорож із Бад-Емса до Страсбурга» (2024).

Необхідно досить критично ставитися до вибору рекомендованої літератури, що висвітлює питання становлення та розвитку української мови. Використання антинаукових праць, написаних під впливом радянсько-імперської ідеології, є недоцільним та абсурдним. Саме витвореними міфами про українську мову живиться й досі пропагандистська машина ворожої держави.

Як справедливо зазначає В. Мойсієнко, «загалом російські науковці-гуманітарії вже понад 200 років проводять «спецоперацію» з поширення викривленої російської історії у світі. Вони послідовно на в'язують світовій гуманітаристиці міф про спільну до XIV ст. для українців, росіян і білорусів давньоруську народність, давньоруську культуру, мову і писемність...» [2, с. 51]. І далі: «...попри проголошену спільність (єдність) розвитку мови та культури трьох східнослов'янських народів до XIV ст., російські історики впродовж трьох століть після змінення назви своєї країни з Московії на Росію впроваджували народо- та мовоназву «русский»,

спотворюючи тим самим сприйняття давньоруської реальності, тобто вся культурно-мовна спадщина Русі в їхніх студіях стає нібито російською (московською), а Україна й Білорусь до цієї історії начебто не дотичні» [2, с. 51]. Багатовікова системна політика російських науковців була спрямована на привласнення історико-культурної спадщини Русі. Через наукову міфотворчість сформовано хибні уявлення про походження не тільки української мови, а й загалом мов східнослов'янських народів.

Погоджуємося з думкою мовознавиці О. Демської про те, що «саме існування окремої української мови, час її народження, уся історія спричинилися до чималих культурних та політичних маніпуляцій, драм і трагедій» [1, с. 19]. Не підкріплені фактологічною науковою базою маніпулятивні тези лежать в основі російської державної політики та, без сумніву, є серед причин широкомасштабного вторгнення в Україну в лютому 2022 року.

Цілеспрямоване применшення ролі української мови, тривала спроба представити її як «діалект» російської чи як штучно витворену мову – усе це було і залишається потужним інструментом російської пропаганди. У сучасному гуманітарному дискурсі надзвичайно важливо не лише руйнувати ці міфи, а й утверджувати науково обґрунтовану історію української мови як повноцінного, самостійного явища. Відновлення й утвердження правдивого мовного й культурного нарративу є запорукою зміцнення української ідентичності в умовах інформаційної війни.

Питання походження української мови є першочерговим і визначальним. Витоки української мови як окремої мови сягають VII століття, у період виділення з праслов'янської мовної єдності. Саме з того періоду науковці простежують специфічні фонетичні та граматичні риси української мови, відмінні від інших слов'янських мов [див.: 4; 5].

Історичні етапи формування української мови науково обґрунтував мовознавець Г. Півторак, а саме: 1) перший етап – пізній період праслов'янської мови VI–VII ст. (проукраїнські діалекти успадкували риси праслов'янської мови); 2) другий етап – VIII–XI ст.

(поява мовних особливостей, що виникли в дописемний період формування праукраїнської мови); 3) третій етап – кінець XI – перша половина XII ст. (поява нових, переважно фонетичних особливостей, зумовлених занепадом редукованих звуків) [див.: 4]. Учений виводить формування українського етносу від середини I тисячоліття нашої ери, а «самостійна історія українців розпочалася синхронно із зародженням, із формуванням інших європейських етносів. Виникнення мови окремого етносу відбувається разом із формуванням самого етносу – часто задовго до появи в нього писемності й державності» [4, с. 38–39].

Ю. Шевельов довів, що до середини XI століття тривав протоукраїнський період, від середини XI до кінця XIV століття функціонувала давньоукраїнська мова, від початку XV до середини XVI століття – ранньосередньоукраїнський період; від середини XVI століття до перших років XVIII – середньоукраїнський, XVIII століття – пізньосередньоукраїнський період, після чого розпочався період сучасної української мови, який триває і дотепер [5, с. 54–55]. Протоукраїнський період не засвідчений у пам'ятках писемності, однак учені шляхом порівняльно-історичного аналізу здійснили реконструкцію діалектного українського мовлення та визначили найдавніші фонетичні й граматичні риси української мови, успадковані з праслов'янської мови.

Ці науково обґрунтовані етапи розвитку української мови свідчать про її давність, самобутність і незалежність від процесів формування інших східнослов'янських мов. Незважаючи на тривалу відсутність державності та утиски з боку різних імперій, українська мова зберегла свою структурну цілісність, засвідчуючи внутрішню силу мовної традиції народу. Особливо вагомим є те, що становлення української мови відбувалося в органічному зв'язку з етнокультурним розвитком українців, що повністю спростовує імперські міфи про вторинність чи похідність української мовної системи. Отже, сучасна українська мова є результатом тисячолітнього історичного процесу, глибоко вкоріненого в автохтонній культурі, і є

одним із ключових чинників формування української національної ідентичності.

Українська мова має глибоке історичне коріння, що сягає праслов'янської мовної єдності й розвивалася як окрема мовна система з VII століття. Наукові дослідження підтверджують її послідовний і безперервний розвиток, тісно пов'язаний із формуванням українського етносу. Усі етапи еволюції української мови – від протоукраїнського до сучасного – засвідчують її самобутність, структурну автономність і високу здатність до збереження ідентичності в умовах історичних викликів. Усвідомлення цього є надзвичайно важливим для протидії маніпулятивним наративам, які намагаються применшити чи заперечити історичну й культурну вагу української мови.

Серед важливих завдань є популяризація наукової інформації про історію української мови не лише в академічному середовищі, а й у системі загальної середньої, професійної та вищої освіти, в засобах масової інформації, у діяльності культурно-просвітницьких установ. Слід інтегрувати знання з історії мови в освітній процес, розробляти сучасні підручники, посібники, мультимедійні матеріали, спрямовані на формування мовної обізнаності громадян, здатних критично мислити та розпізнавати інформаційні атаки. Лише за умови глибокого знання рідної мови, усвідомлення її значення як культурного коду нації, українці зможуть протистояти імперським зазіханням та сформувати стійке національне ядро, що забезпечує цілісність держави й непорушність її культурно-історичної спадщини.

Список використаної літератури

1. Демська О. Українська мова. Подорож із Бад-Емса до Страсбурга». Х: Віват, 2024. 304 с.
2. Мойсієнко В. М. Українська писемність XI – XIV ст.: розвінчання українських міфів (за матеріалами доповіді на засіданні Президії НАН України 8 січня 2025 р.). *Вісник національної академії наук України*. 2025. № 3. С. 50–60.

3. Огієнко І. Історія української літературної мови. К., 2021. 326 с.
4. Півторак Г. Походження українців, росіян, білорусів та їхніх мов: міфи і правда про трьох братів слов'янських зі «спільної колиски». К.: Видавничий центр «Академія», 2001. 152 с.
5. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови / пер. З англ. Харків: Акта, 2002. 1054 с.
6. Шевельов Ю. Чому общерусский язык, а не вібчоруська мова? : З проблем східнослов'янської глотогонії. Історія української мови: хрестоматія / упоряд. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. Київ: Либідь, 1996. С. 191–205.

РОЗДІЛ VI

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ ВЕКТОР ВІТЧИЗНЯНОЇ ГУМАНІТАРИСТИКИ В РЕАЛІЯХ ВІЙНИ

Атаманюк Я. Д.,
*кандидат географічних наук, доцент,
завідувач кафедри географії та природознавства,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

Червінський А. І.,
*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри географії та природознавства,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ ВЕКТОР РЕГІОНАЛЬНИХ ГЕОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОЇ ДОБИ

Етнокультурні дослідження в курсі шкільної географії зосереджуються на взаємодії людей, культури, традицій, освіти та просторових умов за яких вона відбувається.

У часи військової доби, коли географічні, політичні та культурно-освітні реалії постійно змінюються, ці дослідження мають особливу актуальність. Вони дають можливість визначити як війна та її наслідки впливають на етнічні групи, традиції, культурні ідентичності, а також на взаємодію між іншими народами та державами.

Упродовж тисячоліть людина постійно використовувала й облаштовувала геокомпоненти і ландшафтні комплекси у відповідності зі своїми традиціями природокористування, господарськими потребами та виробничими можливостями —

історично формувались антропогенні геокомпоненти й антропогенні ландшафти.

Своєрідність ландшафтних комплексів зазвичай визначається регіональними та місцевими природними умовами й ресурсами, типом їх господарського використання і видами діяльності представників культурних етносів, які живуть, навчаються й працюють у придатному для них етнокультурному і природному ландшафті.

Сформовані у процесі життєдіяльності людини, сучасні природа, ландшафти, етнокультурні освітньо-мистецькі комплекси виступають основними об'єктами дослідження, відповідно конструктивної географії та конструктивного ландшафтознавства. Названі компоненти взаємопов'язані і відповідно до мети і завдань регіонального дослідження їх можна виокремлювати чи розмежувати від інших складових.

Головними об'єктами вивчення регіональної географії є найбільші частини географічної оболонки – материки та океани.

Окремим напрямком регіональних географічних досліджень є вивчення історії розселення, природного середовища, культурних ландшафтів народів, які населяють континенти та острови, окремі регіони та локації, Цікавим аспектом цього процесу виступають дослідження специфіки становлення та розвитку особливостей культури та господарства окремих локацій та регіонів.

«Суходіл і водні простори вже давно освоєні землянами. Люди живуть і працюють на рівнинах і в горах, серед лісів і степових просторів, у холодній тундрі і спекотних пустелях. Вони будують будинки, зводять фабрики й заводи, виплавляють метал, виробляють машини, вирощують різні рослини, розводять тварин, виловлюють рибу» [1]. Це дає можливість під час вивчення географії материків, в контексті регіональних досліджень, більше дізнатися про країни, окремі регіони, локації, які розташовані на материках, в країнах та регіонах. Такі дослідження сприятимуть покращенню знань про життя, способи господарювання, етнокультурні надбання народів, які їх населяють [1].

Адже як зазначають автори підручника «Географія» для здобувачів освіти 7 класу ЗЗСО, В. Бойко та С. Міхелі: «Географічні знання дають відповіді на запитання: як організовано простір, хто і як це робить, які наслідки цих дій? Географія дає людині тверде розуміння, що долі людства й природи – єдині. Воно ґрунтується на знаннях про цілісність географічної оболонки, взаємозв'язки всіх її географічних об'єктів, про неповторність будь-якого куточка Землі» [1].

У цьому контексті хочемо акцентувати увагу, що основними об'єктами вивчення географії є не лише материки та океани нашої планети, особливості їх природи, а також країни та народи, які їх населяють.

Вплив навколишнього середовища на розвиток та життєдіяльність народів, які проживають на тій чи іншій території, на особливості їх культури, історії, мови, звичаїв та традиції, складають основу етнокультурних регіональних географічних досліджень.

Для оптимізації етнокультурних регіональних досліджень рекомендуємо звертатися до ресурсів історичної географії, етногеографії. Так зокрема курси з етнології та етнографії інтегрують між собою через спільність методології досліджень, пошуку та збору інформації крізь призму освітнього контенту освітньої компоненти «історична етногеографія» [4].

Зміст курсу історичної етнографії сприяє розширенню меж під час вивчення територіальних аспектів, процесів формування й розвитку різних складових етнонаціональної галузі знань.

Адже впродовж різних етапів історії розвитку географічних та етнокультурних досліджень етнонаціональна складова виступає базовою у процесі еволюції суспільства та його трансформації, формуванні географічних культур та цивілізацій.

Зазначені показники визначають актуальність проблеми етнокультурних регіональних досліджень в умовах воєнного стану. Що зумовлює затребуваність історико-етногеографічної проблематики, яка займає одне з центральних місць у сучасній географічній освіті та історико-географічному аналізі.

Ми суголосні з міркуваннями дослідників К. Мезенцев, Г. Підгрушний, Н. Мезенцева, які зазначають, що «в історико-географічних дослідженнях ранньоісторичних часів, поряд з писемними джерелами, пріоритетне значення мають археологічні та антропологічні дані, які можна об'єднати як речові джерела, а також фольклор (етнографічні дані), гідроніміка та топоніміка території (лінгвістичні джерела). Археологічні джерела дають змогу визначити територію поширення різних культур, загально окреслити їхній цивілізаційний рівень» [3].

Під час проведення етнокультурних регіональних географічних досліджень за необхідною інформацією можна звертатися до енциклопедій, довідників з географії, різного формату географічних карт, атласів, ресурсів Вікіпедії (Вікі-довідники – портали, зміст яких може бути редагований відвідувачами), підручників та посібників з географії, етнології, культурології, етнографічних журналів і газет, архівних матеріалів, експонатів місцевих краєзнавчих музеїв, цифрових ресурсів, пленерів, описів результатів наукових і етнографічних експедицій.

Для оптимізації регіональних географічних досліджень можна використовувати Інтернет-ресурси, засоби масової інформації, соціальні мережі Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, WhatsApp, TikTok, LinkedIn, Telegram. Цікавими і корисними для таких досліджень можуть стати матеріали телепередач про природу різних куточків нашої планети, нашої країни та окремих регіонів України [2].

Програми телебачення, подкасти, відео з YouTube виступають дієвими ресурсами, джерелом знань про населення та культуру країн світу чи окремого регіону.

Через інноваційні цифрові ресурси їх користувачі можуть досить швидко знайти необхідну текстову, картографічну, відео або звукову інформацію.

Етнокультурні регіональні географічні дослідження мають значний вплив на регіональний соціально-економічний, культурно-мистецький, освітній розвиток як на загал для всієї нашої країни, так і

для сталого розвитку конкретного регіону, до прикладу – регіон Українських Карпат.

Вони характеризується «нерівномірністю і зумовлюється відмінностями у впливі факторів розвитку регіонів (від забезпеченості природними ресурсами до ефективності управлінських стратегій). Як наслідок, невід’ємними складовими процесу регіонального розвитку є як формування ядер концентрації людської діяльності, так і формування периферійних територій» [2].

Таким чином, регіональні географічні дослідження – це галузь географічної науки, яка зосереджена на вивченні конкретних територій або регіонів, їх природних, економічних, соціальних, культурних, освітніх та політичних характеристиках.

Провідним методом таких досліджень є *метод інтеграції міжкультурних та соціально-економічних зв’язків* у процесі розкриття особливостей розвитку окремих регіонів, вивчення їх взаємозв’язків з іншими територіями, а також *метод аналізу* впливу глобальних процесів на локальні умови.

Метарегіональні географічні дослідження регіону Українських Карпат виступають основою комплексного вивчення природних, економічних, соціальних, культурних та екологічних характеристик цього гірського регіону з метою розкриття його особливостей і потенціалу для сталого розвитку, а також пошуку шляхів ефективного використання його унікальних етнокультурних й освітніх ресурсів і вирішення актуальних проблем географічної освіти.

Етнокультурні географічні дослідження регіонів – це науковий напрям, що вивчає взаємозв’язки між етнічними спільнотами, культурними традиціями та географічними особливостями конкретних територій. Вони охоплюють широкий спектр питань, зокрема:

- *Етнічний склад населення*: аналіз структури населення за етнічною ознакою, вивчення історичних міграцій та процесів етногенезу конкретного регіону.

• *Культурні ландшафти*: дослідження матеріальних і нематеріальних проявів культури в географічному просторі (архітектура, топоніміка, етнокультурні традиції, мова).

• *Регіональна ідентичність*: формування місцевих ідентичностей під впливом природного середовища та історичних процесів.

• *Географія релігії*: просторовий розподіл релігійних конфесій, сакральні місця, вплив вірувань на соціально-культурний розвиток регіонів.

• *Етнічні конфлікти та співіснування*: аналіз міжетнічних відносин, факторів напруженості або гармонізації етнокультурних контактів.

Методи дослідження включають картографування етнічних процесів, аналіз статистичних даних, польові експедиції, інтерв'ю з представниками етнічних спільнот, етнолінгвістичні та соціологічні дослідження. Ця галузь важлива для регіонального планування, збереження культурної спадщини та гармонізації міжетнічних відносин.

Дослідження такого типу визначають провідні аспекти сталого розвитку. Адже під час вивчення регіонів необхідно визначитися зі стратегією розвитку із врахуванням екологічних, економічних та соціальних показників. Вони сприяють запобіганню конфліктних ситуацій та пропонують оптимальні шляхи вирішення проблем. Дослідження етнічних, соціальних і культурних аспектів можуть передбачити виникнення конфліктних ситуацій, що виникають через різноманітність культури, мови та етнокультурних традицій.

Регіональні географічні дослідження також допомагають визначити як певний регіон може інтегруватися в глобальну економіку та висувають пропозиції щодо способів застосування його конкурентних переваг.

Етнокультурні напрями географічних досліджень у воєнний час зазнають значних змін через динамічні міграційні процеси, руйнування культурної спадщини, трансформацію сталих норм і стереотипів та міграцію (зміни) етнічного складу населення.

Список використаних джерел

1. Бойко В. М., Бойко В. М., Міхелі С. В. Географія. 7 клас: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ; Ірпінь: ТОВ «Видавництво «Перун», 2020. 272 с.
2. Коноплицький С. Соціальні аспекти комунікації в мережі Інтернет: феноменологічний аналіз: дис. канд. соціол. Наук: 22.00.01 / НАН України; Інститут соціології. Київ., 2006. 154 с.
3. Мезенцев К.В., Підгрушний Г.П., Мезенцева Н.І. Регіональний розвиток в Україні: суспільно-просторова нерівність та поляризація: монографія. Київ: Прінт сервіс, 2014. 132 с.
4. Стефанюк Г.В. Історична географія : опорні конспекти лекцій, глосарій і самостійна робота: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, ПНУ, 2017. 46 с.

МАРЧУК М. В.,

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і психології

Коломийського навчально-наукового інституту

Прикарпатського національного університету

імені Василя Стефаника,

м. Коломия, Україна

УКРАЇНСЬКІ ЕТНОКУЛЬТУРНІ ТРАДИЦІЇ В СІЧОВОМУ РУСІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Вивчення власної національної історії привертає сьогодні особливу увагу науковців та небайдужих громадян. В цьому сенсі значна роль відводиться дослідженню однієї з яскравих сторінок національно-визвольної боротьби українського народу – утворенню та діяльності добровільних молодіжних спортивних товариств «Січ» в Галичині напередодні Першої світової війни. Утворившись на хвилі патріотичного піднесення української галицької молоді, товариства «Січ» сприяли поживленню виховання солідарності, військового

духу, демократичних принципів співжиття, високої громадянської моралі, почуття належності до великої етнокультурної нації.

З другої половини XIX ст. Галичиною зацікавлюються наддніпрянські українці, які надавали їй особливого значення в справі українського національного розвитку. Це пояснювалося тим, що, попри політичні обмеження внаслідок сильних польських позицій, українці Галичини жили все ж у конституційній монархії, де основні права забезпечувалися набагато ширше, ніж у самодержавній Росії. Так Галичина стає місцем, де спільними силами розвивається українське національне життя, творяться українські національні цінності для потреб цілої України. З цього часу духовні зв'язки між двома частинами України зміцнюються, витворюючи одну національну культуру, одну політичну думку, один національний ідеал. Яку користь для української національної справи мало розширення таких живих зв'язків, як багато непорозумінь узгоджувалося в усній розмові, скільки відомостей передавалося з однієї частини України в іншу і навпаки – важко переоцінити. Словом, обопільні відносини ставали щораз інтенсивнішими, взаємовплив щораз більшим. Український народ, хоч і розділений державними кордонами, ставав свідомим своєї єдності і переводив її в практичні справи, витворюючи спільні цінності єдиної національної культури, єдиної політичної думки [1].

На початок XX ст. Коломия була одним із найрозвиненіших центрів суспільно-культурного розвитку, другим за потужністю, після Львова, українським національним центром Галичини.

Саме в цей період, під впливом радикалів на Коломийщині почали створюватися товариства «Народні спілки», мета яких полягала у піднесенні життєвого та освітнього рівня українців. Їхній статут передбачав досить широкий спектр діяльності.

З наближенням Першої світової війни у грудні 1912 р. у Львові організовано Український Січовий Союз генеральним отаманом якого було обрано К.Трильовського. Найвищим піднесенням січового руху був великий Краєвий здиг у Львові 28 червня 1914 року на честь 100-річчя від дня народження Тараса Шевченка. Перед

«Січовим батьком» дефілювало до десяти тисяч січовиків і січовичок – представників од 916 «Січей». Парад «Соколів» приймав професор Іван Боберський. Це була видатна, незабутня подія в історії відродження національного духу українців [2, с. 44]. Свято мало великий резонанс у всіх верствах суспільності. 27 червня відбувся в «Спортивній палаті» святковий концерт, на якому К.Трильовський виголосив промову, де прозвучали відомі його слова: «Може, вже й недалеко хвиля, коли ми зможемо нашими шеломами зачерпнути води з Дніпра-Славути, води, змішаної з кров'ю наших ворогів!». А в неділю потоки січовиків і січовичок зійшлися на центральних проспектах і помарширували на поле «Сокола-Батька». Попереду йшла колона з чотирьохсот чоловік з крісами новітнього українського війська –січових стрільців. На чолі колон на конях їхали К.Трильовський та І.Боберський. Українська публіка вигукувала: «Слава українським крісам!» [3, с. 39]. Багатотисячну масу глядачів охопив нечуваний ентузіазм, який виявився в бурі оплесків та сльозах радості [4, с. 10].

Доктор Степан Ріпецький згодом напише, що січова організація, січова ідея, січова пісня, січові звичаї – все це з'явилося на початку століття і було фундаментом національного відродження [3, с. 39].

Головними організаційними засадами січового руху, викладеними у статутах та рекомендаціях організаторів, були: добровільність, взаємодопомога, рівність, повага до закону та установлених правил поведінки в суспільстві, пошана власної і чужої гідності, моральність, чесність, патріотизм. Як зазначав дослідник української організованої молоді В. Леник, виховний ідеал К.Трильовського можна було сформулювати такою формулою: товариський дух історичної «Січі», січові звичаї, військовий дух, демократичні принципи співжиття, товариська солідарність і висока громадянська мораль, боротьба проти пияцтва, праця над власною освітою, поборювання колабораціонізму (так званого хрунівства) і москвофільства, а понад усе – патріотичний дух любові до Батьківщини, почуття належності до великої культурної нації та віра у власні сили [5].

Значну допомогу в організації січового руху надавали К. Трильовському його численні помічники. До найактивніших помічників К. Трильовського у справі поширення січової ідеї слід віднести його власного секретаря, невтомного Івана Чупрея з с. Печеніжин, що на Коломийщині. «...Підготовляв усі січові свята... Коли ж я перенісся до Яблонова, то там провадив він всю секретарську роботу у зв'язку з «Січами» і Радикальною партією Коломийського і суміжних повітів...»[6]. В 1911-1912 рр. І.Чупрей допомагав Г.Хоткевичу в організації гастролей січового гуцульського театру із с. Красноїлля [7, с. 86].

Коломия також була центром проведення загально крайових січових свят. Саме тут відбулося 6 червня 1902 р. Перше січове свято, на яке прибули кілька сотень січовиків з Коломийщини та околиць [7, с. 89]. Свято набуло широкого розголосу. На площі міського парку перед павільйоном, збудованим з нагоди гостини Франца-Йосифа, були проведені січові вправи. Виступив хор із Снятина під керуванням І. Гоїва. Трильовський виголосив промову, і тоді січовики пройшли перед старшиною і гістьми парадним маршем, співаючи «Гей, там на горі Січ іде», «На вулиці сурма грає». У марші брали участь січові оркестри, гуцули з трембітами. Свято продовжилося на зарінку над Прутом, де відбувалися забави, перегляд вистави [3, с. 37].

Особливо сподобалися присутнім піраміди, які гарно показували січовики з Печеніжина, Балинців, Сопова [3, с. 39]. Хлопці – з топірцями і списами, а дівчата — зі стрічками та вінками. Потім були танці в супроводі коломийок та народних пісень, що виконували учасники хору із с. Печеніжина [1]. Гостями цього свята були М.Левицький та кошовий першої «Січі» на Буковині Корейчук. На святі К.Трильовський звернувся до учасників з проханням продовжувати традиції січового руху [7, с. 89].

«Січі» вже самою своєю назвою, назвою своїх старшин (отаман, осавул, кошовий, хорунжий), козацькими піснями, звичаями і символікою – зв'язували перервану нитку з українською минувиною, мостили шлях ідеї відродження українського війська та

гуртували для цього кадри. (Не випадково в секретному донесенні російського жандармського управління від 23 квітня 1915 р. підкреслювалося, що основною метою «Січей» та «Соколів» було «служити підготовкою кадрів Українського війська, що повинно було рано чи пізно виступити в боротьбі за самостійність») [7, с. 92] .

Незважаючи на утиски та перешкоди властей, у 1914 р. в Західній Україні існувало вже 967 організацій «Сокола», що нараховували 58 627 чоловік, та 1056 «Січей» із 66 000 членів. Це була організована сила, яка, відродивши пам'ять про українське військо, дала поштовх подальшому розвитку військових традицій.

Саме в середовищі передової частини молоді, яка пройшла духовний та фізичний гарт у «Січах» і «Соколах», зародилась думка про збройне виборення власної державності. І сьогодні наш народ підтверджує, що прагнення до волі, самостійності і непохитна віра у перемогу над рашизмом – це наше майбутнє, якого ми всі бажаємо для прийдешніх поколінь українців навіки вічні.

Список використаних джерел

1. Лазарович М. «ГЕЙ, ВИ, СТРІЛЬЦІ СІЧОВІ...» *Формування українського стрілецького руху в Галичині: причини, передумови, наслідки.* «Джура», Тернопіль, 2004.

2. Зварич В. Кирило Трильовський та його оточення як фундатори національного відродження в Галичині початку ХХ століття. *Лицарі рідного краю: січово-стрілецька традиція в історії, культурі та мистецтві України ХХ століття.* Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції, присвяченої пам'яті організатора січово-стрілецького руху в Галичині, генерального отамана Українського січового союзу, голови Української Боевої Управи Кирила Трильовського, 17 травня 2007р. / Упор., ред. І. Монолатія. – Коломия: Вік, 2007. 312 с.

3. Різник Л. Січовий батько. *Літопис червоної калини.* 1992. №2, 3.

Українські січові стрільці. Львів: Слово, 1991.

4. Леник В. Українська організована молодь: молодечі організації від початків до 1914 р. Мюнхен; Львів, 1994. с. 110.

5. Трильовський К. З мого життя // Гей там на горі «Січ» іде! / ред. П. Трильовський. К., 1993. с. 22.

6. Лицарі рідного краю: січово-стрілецька традиція в історії, культурі та мистецтві України ХХ століття. Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції, присвяченої пам'яті організатора січово-стрілецького руху в Галичині, генерального отамана Українського січового союзу, голови Української Боевої Управи Кирила Трильовського, 17 травня 2007 р. / Упор., ред. І. Монолатія. Коломия: Вік, 2007. 312 с.

*Михайлишин Г. Т.,
народний майстер,
керівник гуртка декоративно-ужиткового
мистецтва «Малюємо хрестиком»,
Чернівецький професійний ліцей сфери послуг,
м. Чернівці, Україна*

ГУРТКИ ЯК МАЙСТЕРНІ ТРАДИЦІЙ: ЗБЕРЕЖЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Система позашкільної освіти в Україні традиційно відігравала важливу роль у збереженні та передачі національної культурної спадщини. Гуртки при школах та ліцеях, які раніше забезпечували розвиток народного мистецтва, працювали не лише як навчальні майданчики для оволодіння техніками рукоділля, а й як осередки етнографічного просвітництва. Гуртки – це не просто місце для дозвілля, а справжні майстерні традицій, де передається культурна спадщина, формуються навички та виховується наступне покоління [2, с. 27]. Однією з найважливіших функцій гуртків є виховання любові до рідного краю та патріотизму. Це відбувається не лише через вивчення історії та культури, а й через практичну діяльність,

яка формує у дітей та молоді почуття відповідальності за збереження традицій та розвиток своєї країни. Гуртки часто організовують святкування традиційних подій, таких як [3, с. 1]:

Різдво з колядками та вертепами,
Великдень із писанкарством та гаївками,
Купальські вечори з народними обрядами,
День Незалежності України, Шевченківські дні тощо.

Це дає можливість не просто вивчати культуру, а й брати активну участь у її збереженні. Любов до Батьківщини починається з пізнання її культури, історії, звичаїв і традицій. Учасники гуртків:

- знайомляться з народними ремеслами, музикою, танцями, літературою;
- беруть участь у театральних постановках на основі народних казок і легенд;
- досліджують родовід та традиції своєї сім'ї.

Завдяки такій діяльності у дітей формується гордість за свій народ і його досягнення.

Гуртки можуть організовувати:

Походи визначними місцями своєї області,
Екскурсії до музеїв, садиб видатних особистостей,
Дослідження місцевих легенд та історичних пам'яток.

Це сприяє глибшому розумінню рідного краю та його значення у світовій історії.

Справжній патріот – це не тільки той, хто знає історію, а й той, хто дбає про свою країну сьогодні. Гуртківці можуть долучатися до: екологічних акцій (висадка дерев, прибирання територій), допомоги ветеранам, сиротам, людям похилого віку, благодійних ярмарків та акцій.

Через реальні справи діти усвідомлюють, що любов до Батьківщини проявляється у діях, а не лише у словах.

Через гурткову діяльність у дітей формується розуміння:

Чому важливо зберігати традиції.

Як кожна людина може зробити внесок у розвиток країни.

У наш час, коли інформаційні технології витісняють живе спілкування, роль гуртків як осередків збереження традицій стає ще важливішою. Керівники знайомили учнів із традиційними ремеслами, історією народного мистецтва, формували національну ідентичність через практичну діяльність. Однак останні роки позначилися суттєвими викликами, які ставлять під загрозу ефективність такої діяльності.

Попри загострення потреби у збереженні національної культурної ідентичності, державна підтримка позашкільної освіти скорочується. У західних областях, де через війну збільшилася кількість внутрішньо переміщених осіб, навпаки, мало б спостерігатися зростання фінансування культурно-освітніх ініціатив. Однак у реальності навчальні заклади стикаються із закриттям гуртків через відсутність коштів на матеріали, оплату праці педагогів та залучення кваліфікованих наставників.

Водночас проблема ускладнюється і з боку самих учнів. Якщо раніше вихідці з сільської місцевості змалку мали навички традиційних ремесел, зростали в оточенні живих традицій, то сучасне покоління значною мірою відірване від цих практик. Цифровізація, споживацька культура та відсутність належної уваги до народного мистецтва в сім'ях призвели до того, що школярі рідко виявляють ініціативу до його вивчення. В умовах фінансової кризи їхні родини також не мають можливості підтримувати такі захоплення, адже мистецькі матеріали стають недоступними.

Ще однією перешкодою є соціальні зміни, зумовлені міграцією. Діти, які були змушені змінити місце проживання, часто опиняються поза традиційним культурним середовищем, що ще більше ускладнює процес залучення їх до національного мистецтва. Брак безперервності в освітньому процесі, нестача досвідчених педагогів і психологічна адаптація на новому місці відсувають на другий план питання збереження культурної спадщини.

У цих умовах постає необхідність пошуку нових підходів до організації позашкільної мистецької освіти. Зокрема, актуальним є поєднання традиційного навчання з цифровими технологіями:

створення онлайн-курсів, проведення віртуальних майстер-класів, інтеграція народного мистецтва у сучасні культурні ініціативи. Важливим залишається і залучення музеїв, культурних центрів та локальних спільнот до спільної роботи зі школами.

Попри всі труднощі, завдання керівника гуртка – знайти способи підтримувати інтерес молоді до традиційного мистецтва [1, с. 128]. В умовах обмежених ресурсів необхідно використовувати альтернативні підходи: залучати дітей до дослідницької діяльності, знайомити з культурною спадщиною через інтеграцію різних навчальних дисциплін, організовувати зустрічі з майстрами, навіть якщо це можливо лише у форматі онлайн. Збереження народного мистецтва – не просто естетична складова освіти, а важливий чинник національного самозбереження, що набуває особливої ваги в умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Гулей О. Декоративно-прикладне мистецтво. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 152 с.

<https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/12/Guley-Dekorativno-prikladne-mistetstvo.pdf>

2. Корнієнко А. Зміст і технології позашкільної освіти для вихованців підліткового віку. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 112 с.

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722864/1/001_%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BDie%D0%BD%D0%BA%D0%BE_1_04-11-20_WEB.pdf

3. Тарасова Є. Виховання гуртківців у національних традиціях засобами декоративно-ужиткового мистецтва. *Всеосвіта*.

<https://vseosvita.ua/library/embed/0009xn-e9bd.docx.html> (дата звернення: 20.02.2025).

Остан'юк І.,

вихователь,

Прикарпатський військово-спортивний ліцей,

м. Надвірна Івано-Франківської області

Микитюк О.,

к.мед.н.,

доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб,

Буковинський державний медичний університет,

м. Чернівці, Україна

ПИСАНКА ЯК СКЛАДОВА НАЦІОНАЛЬНО- ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ: ІСТОРИКО- ЕТНОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ

Писанкарство – одна з найстаріших та найбільш традиційних форм декоративно-прикладного мистецтва України, яка відображає глибокий зв'язок українців з природою, релігійними подіями, яка створює і залишає по собі велику культурну спадщину. Мистецтво розпису яєць побутувало з давніх часів у всіх регіонах країни і в різних етносах, проте кожен етнографічний регіон виробив свої унікальні особливості у використанні орнаментів і колористики. Писанки не лише є естетичними витворами народного мистецтва. Їх називають орнаментальною молитвою, що має глибоке символічне значення, пов'язане з найбільшим святом християнської традиції – Великоднем [1, 2].

Писанкарство є настільки самобутнім і важливим для української культури, що у грудні 2024 року воно було внесене до переліку нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО. Писанки втілюють у собі національні та етнічні традиції завдяки унікальним композиціям оздоблення, що зберігаються і передаються з покоління в покоління. Для їх створення майстрині використовують унікальну орнаментику, що зберігає в собі глибокі символи життя, родючості та духовного зв'язку з предками, а також особливу колористику, яка має свій власний код та значення [5].

Завдяки своєму культурному та символічному значенню, писанкарство є чудовим навчальним матеріалом для школярів, і має вивчатися в рамках програми національно-патріотичного виховання. Це дозволяє учням глибше зануритись у традиції свого народу, ознайомитись із техніками виконання, а також з легкістю зібрати матеріал для презентації на історично-етнографічних конкурсах або в рамках дослідницьких проектів Малої академії наук.

В дорадянський період писанкарство в Україні розвивалося значними темпами. Особливо славились писанки, що їх створювали на заході України, де у першій половині 20 століття з'явилося чимало шедеврів цього мистецтва. Майстри передавали свої знання і вміння зберігати та розвивати традиції писанкарства не лише на місцевому рівні, а й за межами свого регіону. Цей період можна вважати розквітом українського писанкарства, коли воно було важливою частиною культурної спадщини і самоідентифікації народу [3].

Радянський період став часом суттєвих змін для писанкарства. В умовах офіційної антирелігійної кампанії це мистецтво зазнало нищівного впливу: воно в рамках антирелігійної пропаганди було позбавлене сакрального значення, і багато традиційних писанок і знань майстрів було знищено або забуто. Незважаючи на переслідування, значна частина писанок, старовинних орнаментів та зарисовок збереглася завдяки зусиллям небайдужих людей, етнографів та майстрів, які таємно зберігали це мистецтво та передавали його майбутнім поколінням [3].

З набуттям незалежності України в кінці ХХ століття писанкарство зазнало своєрідного "відродження": в умовах нової культурної та політичної реальності почалося його відновлення та популяризація. Писанки знову почали розглядати як важливу складову патріотичного виховання, національної ідентичності та культурної спадщини України, що відображає глибокий зв'язок між народними традиціями та мистецькими практиками [4].

Проте, й у наші дні, незважаючи на відродження інтересу до писанкарства, існує ряд значних труднощів у дослідженні цього мистецтва. Однією з основних проблем є мала кількість офіційних

наукових публікацій, присвячених традиційній писанці, в українських наукових журналах. На місцевому рівні існує помилкове переконання, що всі нюанси регіонального писанкарства вже є загальновідомими, тому не приділяється достатня увага науковців на місцях до написання наукових статей або досліджень, що стосуються цього мистецтва. Насправді ж, людина, яка хоче поглиблено вивчити писанкарство за межами певної області, швидше за все, не знайде достатньої кількості публікацій у наукових періодичних виданнях. Такий дефіцит наукової літератури значно ускладнює проведення серйозних досліджень і аналізу цієї теми на загальнонаціональному рівні, призводячи до появи упереджень, хибних висновків.

Ще однією проблемою є зміна підходів до створення писанки у самих майстрів. З роками традиційні техніки виготовлення писанок, орнаментальні барви та символіка поступово замінюються на стилізовані варіанти, що орієнтуються на поп-культуру або сучасні модні тенденції. Бажання догодити споживачам, які часто не мають сформованого мистецького смаку, підштовхує митців до створення товарів, що можуть мати лише зовнішню привабливість, але втрачають свою культурну та історичну цінність.

Третім фактором, що впливає на дослідження писанкарства, є складні соціально-економічні умови в країні, особливо війна та інфляція. У таких умовах зацікавлення мистецтвом для багатьох стає другорядним. Це знов-таки призводить до зниження стимулів для чисто художньої роботи і зменшує кількість творчих і автентичних витворів.

У сучасних умовах, враховуючи труднощі, з якими стикаються дослідники писанкарства, необхідно адаптувати методи вивчення до реалій. Традиційні експедиції, однозначно залишаються важливими, проте, стають дедалі складнішими через низку факторів. По-перше, проведення експедицій до віддалених осередків писанкарства під час уроків у школах є практично неможливим. Поїздка у віддалені села до традиційних центрів писанкарства (Космач, Чорний Потік) вимагає значних витрат, і зачасту є утрудненим через недостатнє транспортне сполучення, особливо в умовах економічної

нестабільності. По-третє, більшість майстрів працюють вдома і не завжди готові приймати всіх дослідників або відкрити свої майстерні для відвідувань. Окрім цього, через війну значно зменшилася кількість фестивалів, ярмарків та інших подій, які раніше слугували важливими платформами для презентації писанок та культурного обміну.

Враховуючи ці обмеження, дослідники мають зосередитися на нових підходах до вивчення цього мистецтва. Одним з ефективних методів є робота з фондovими збірками та регулярними експозиціями музеїв, що дозволяють отримати доступ до багатого матеріалу без необхідності фізично подорожувати по країні. Музеї часто мають великий архів писанок і можуть надати значну допомогу в дослідженні регіональних відмінностей та еволюції технік. Музей писанкового розпису відіграє чи не найважливішу роль у збереженні та популяризації українського традиційного мистецтва. Його унікальна експозиція налічує понад 10 тисяч писанок з різних куточків України та зарубіжних майстрів, і транспортне сполучення з Коломиєю наразі є хорошим.

Прикладом успішного впровадження цифровізації фондів є музей Климентія Шептицького у Львові, який виграв грант на створення віртуальної експедиції, що дасть можливість дослідникам та всім бажаючим вивчати фондovі колекції та відцифровані збірки без необхідності відвідувати музей особисто. Віртуальні тури та онлайн-експозиції дозволяють працювати з колекціями музеїв у будь-який час і з будь-якої точки світу, знижуючи фінансові та фізичні бар'єри для дослідників.

Ще одним корисним методом є проведення інтерв'ю з місцевими жителями, майстрами та колегами, а також документування писанок, які часто зберігаються в домівках людей. Багато таких писанок можуть бути дуже давніми і не зберегтися в музеях, тому документування їх через фотографії, відео та усні свідчення є важливим аспектом збереження традицій. Цей метод дозволяє безпосередньо звертатися до джерел, які можуть надати унікальну інформацію про локальні особливості писанкарства, зокрема в

контексті змін, що відбуваються через соціально-економічні та політичні фактори.

В умовах сучасного науково-технічного прогресу та розвитку цифрових технологій, зокрема смартфонів, вмонтованих камер і інтернету, з'являються нові можливості для дослідження писанкарства, які раніше були важкодоступні або неможливі. Одним з таких методів є створення онлайн-подій та віртуальних експедицій. Завдяки інтернету дослідники можуть комунікувати з майстрами з віддалених районів, проводити інтерв'ю, обмінюватися інформацією та навіть здійснювати спільні проекти без необхідності фізично перебувати на місці. Це відкриває доступ до знань та практик, які раніше можна було отримати лише через безпосередній контакт.

Ще одним важливим напрямом є пошук груп за інтересами у соціальних мережах. Платформи на кшталт Facebook надають можливість дослідникам знаходити діаспорянські та українські групи, де обговорюються питання традиційного мистецтва, зокрема писанкарства. Багато відомих майстрів, а також аматорів, курують такі спільноти, обмінюючись досвідом, майстер-класами, а також організовуючи онлайн-зустрічі, на яких можна поділитися своїми знаннями, знайти відцифровану літературу або отримати консультації.

Ці новітні технології роблять доступ до культурної спадщини ближчим і легшим, що дає можливість досліджувати писанкарство та інші традиційні мистецтва без географічних і фінансових обмежень, сприяючи збереженню та популяризації українських культурних традицій у глобальному контексті.

У середній школі вивчення писанкарства можна органічно інтегрувати в навчальний процес та позакласну діяльність. У весняний період, наприклад, під час канікул, учні можуть отримати дослідницьке завдання – відвідати родичів і позашкільного дозвілля можна навчати навичкам традиційного писанкарства або створювати аналоги писанок в альтернативних техніках, таких як викладка бісером, квілінг, аплікація, що сприятиме інтеграції школи з місцевими осередками культури. На уроках образотворчого

мистецтва доцільно розробляти орнаментальні композиції для писанок, розвиваючи розуміння символіки традиційних мотивів. Важливим елементом є проведення шкільних виставок, де учні зможуть презентувати власні роботи або демонструвати найцінніші знахідки з родинного спадку, тим самим зміцнюючи зв'язок поколінь і збагачуючи культурну свідомість молоді.

Висновок. Збереження нашої культурної спадщини, зокрема писанкарства, є завданням, яке вимагає від нас усіх максимальних зусиль. Це наше надбання, яке повинно залишитись для наступних поколінь. Традиційні методи, такі як експедиції та живе спілкування з майстрами, є вкрай важливими, оскільки дають можливість безпосереднього занурення в атмосферу народної творчості та збереження автентичності. Однак, у сучасних умовах ці методи частково можуть бути замінені на комунікацію через соціальні мережі та торговельні платформи, що дозволяє проводити дослідження без значних фінансових та географічних бар'єрів.

Старі методи, що базувалися лише на роботі з літературними джерелами, вже не є достатньо валідними для сучасних умов. Вони не охоплюють усі аспекти культурного процесу та не враховують швидко змінювані реалії. Тому для повноцінного дослідження і збереження традиційного мистецтва необхідно комбінувати традиційні методи з новітніми технологіями, що дозволяють працювати більш ефективно і в реальному часі. Це дозволить нам зберегти унікальну культурну спадщину, забезпечивши її передачу майбутнім поколінням.

Список використаних джерел

1. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р.В. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів: Світ, 1993. 272 с. Зі змісту: Писанкарство. С. 102-103. *Шифр*: 74/A724.

2. Мистецтво писанкового розпису – соціокультурний скарб України: матеріали Міжнар. наук. конф., присвяч. 30-річчю заснування Музею писанкового розпису (у рамках проведення XI Всеукр. фольклор. фестивалю «Писанка», м. Коломия, 21 квітня 2018

р.) / М-во культури та інформ. політики України, Нац. музей народ. мистецтва Гуцульщини та Покуття ім. Й. Кобринського, Музей писанкового розпису; упоряд. М. Васильчук; наук. ред.: Я. Ткачук, О. В. Ясінська; ред.: Б. Ткачук, О. Масляник. Львів : Растр-7, 2021. 199 с.

3. Писанкарство в Україні: історіографія (1910-1980-і рр.) / В. Ткаченко. *Народна творчість та етнографія*. 2005. №. 2. С. 92-97.

4. Соломченко О. Г. Писанки Українських Карпат. Ужгород: Карпати, 2004. 238 с.

5. ЮНЕСКО визнало українську писанку культурним надбанням людства. URL: https://zaxid.net/yunesko_viznalo_ukrayinsku_pisanku_kulturnim_nadbannyam_lyudstva_n1599103/. – Назва з екрана. – Дата перегляду: 07.03.2025.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНА НАУКА Й ОСВІТНЯ ПРАКТИКА В
РЕАЛІЯХ ВІЙНИ: ВИКЛИКИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

збірник наукових праць

ISBN 978-617-8011-61-1

В авторській редакції
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 19,30
Наклад 100 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
Тел. (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
№4191 від 12.11.2011р.

