

Мерсія

ISSN 2078-7782

і практика

У ПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ

ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ

3'2025

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ:
філософія, психологія, педагогіка, соціологія**
Щоквартальний науково-практичний журнал 3'2025
Видання засновано 2000 р.

Головний редактор:
Романовський О. Г., чл.-кор. НАПН, д-р пед. наук

Координаційна рада:
Сокол Є. І., чл.-кор. НАН України, д-р техн. наук (заст. гол. редактора)
Товажиянський Л. Л., чл.-кор. НАН України, д-р техн. наук (заст. гол. редактора)
Андрущенко В. П., акад. НАПН України, д-р філос. наук
Бабасв В. М., акад. НАПН України, д-р наук з держ. упр.
Бойчук Ю. Д., чл.-кор. НАПН, д-р пед. наук
Биков В. Ю., акад. НАПН України, д-р техн. наук
Гардоцька Т., хабілітований д-р наук (Польща)
Гліаш Н., д-р техн. наук, (Румунія)
Коваленко О. Е., д-р пед. наук
Копитов Р. А., д-р інж. наук (Латвія)
Кучабський О. Г., д-р наук з держ. упр. (Польща)
Луговий В. І., акад. НАПН України, д-р пед. наук
Масирова Р. Р., акад. МАНПО, д-р пед. наук (Казахстан)
Олав Аарна, д-р екон. наук (Естонія)
Сєппо Холтта, д-р наук (Фінляндія)
Фетинюк В. д-р екон. наук (Молдова)

Держзвидання
Свідоцтво: **КВ №1174**
від **11.04.2024 р.**
Засновники видання:
Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”,
Харківський національний педагогічний університет ім .Г. С. Сковороди,
Видається за рішеннями
Вчених рад, протоколи:
НТУ “ХПІ” № 10 від 26.09.2025
ХНПУ ім. Г. С. Сковороди № 11 від 15.09.2025

З М І С Т

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

<i>Поліщук Д. В., Ігнатюк О. А.</i> Аналіз термінологічного поля проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури технічного університету.....	3
<i>Романовський О. Г., Солодовник Т. О., Шаполова В. В.</i> Технології розвитку комунікативних та організаційних навичок у здобувачів вищої освіти у процесі професійної підготовки.....	18
<i>Khrypunova A. L., Gorovyi D. A., Vorobiova Ye. V.</i> Preparatory stage of pedagogical technology for developing ecological competence for master's degree students in management.....	31
<i>Кравцова Н. В., Конкін В. М., Конкін В. В.</i> Взаємозв'язок між мотивацією та самоосвітньою компетентністю у здобувачів вищої технічної освіти.....	46

ФІЛОСОФСЬКІ, АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНІ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

<i>Середа Н. В., Шутова Н. А.</i> Метавесвіт як новий освітній простір для розвитку професійної компетентності майбутніх лікарів.....	61
<i>Лапузіна О. М., Грибко О. В., Гура Т. В.</i> Формування етичних засад у майбутніх надавачів освітніх та соціальних послуг.....	78
<i>Нестер А. А., Дробот О. С., Мітюк Л. О.</i> Особливості охорони праці громадян України в машинобудівній галузі Польщі.....	96
<i>Мороз С. А., Тищук О. М., Манчак І. Т., Мороз О. В., Терещенко А. А., Мороз В. М.</i> Матрична структура системи внутрішнього забезпечення якості: потенціали для підвищення ефективності публічного управління конкурентоспроможністю ЗВО.....	110

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ЗМІСТУ

<i>Богдан Ж. Б., Білоконенко Г. В., Беляєва Н. Є., Голубев С. М.</i> Гендерні особливості самоєфективності особистості.....	127
<i>Хазієв А. В.</i> Лідерські якості студентів-психологів та їх роль у досягненні успіху в майбутній професійній діяльності.....	151
<i>Кірсанов І. Ю.</i> Вплив соціального та емоційного інтелекту на ефективність майбутньої діяльності фахівців соціальної сфери.....	163

Редакційна колегія: Мороз В. М., д-р наук з держ. упр. (відповідальний секретар, заст. гол. ред. з держ. упр.) Бех І. Д., акад. НАПН України, д-р психол. наук Беспарточна О. І., канд. пед. наук Большакова А. М., д-р психол. наук Гордієнко-Митрофанова І. В., д-р психол. наук Грень Л. М. д-р наук з держ. упр. Євтушенко Н. В. д-р пед. наук Золотухіна С. Т. д-р пед. наук Ігнатюк О. А., д-р пед. наук Іонова О.М., д-р пед. наук Кармінська-Белоброва М. В., канд. наук з держ. упр. Квасник О. В., канд. пед. наук Кузнєцов М. А., д-р психол. наук Книш А. Є. канд. психол. наук Лозовой В. О., д-р філос. наук Ничкало Н. Г., акад. НАПН України, д-р пед. наук Підбуцька Н. В., заст. гол. ред., д-р психол. наук Поясок Т. Б., д-р пед. наук Пономарьов О. С., канд. техн. наук Резван О. О., д-р пед. наук Рибалка В. В., д-р психол. наук Сеник О. М. канд. психол. наук Савелюк Н. М. д-р. психол. наук Семенова А. В. д-р пед. наук Сисоєва С. О., акад. НАПН України, д-р пед. наук Співак Л. М., д-р психол. наук Тараросв Я. В., д-р філос. наук Труш О. О., канд. наук з держ. упр. Штефан Л. А. д-р пед. наук Телефон: (057) 70-04-025, телефакс (057) 70-76-371. E-mail: romanovskiy_a_khpi@ukr.net	C O N T E N T S ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS <i>Polishchuk D. V., Ihnatiuk O. A.</i> Analysis of the terminological field of the problem formation of professional and pedagogical competence of future higher education teachers in the context of postgraduate studies at a technical university..... 3 <i>Romanovskyi O. G., Solodovnyk T. O., Shapolova V. V.</i> Technologies for developing communicative and organizational skills in problem statement..... 18 <i>Khrypunova A. L., Gorovyi D. A., Vorobiova Ye. V.</i> Preparatory stage of pedagogical technology for developing ecological competence for master's degree students in management..... 31 <i>Kravtsova N. V., Konkin V. M., Konkin V. V.</i> Relationship between motivation and self-education competence in higher technical education students..... 46 PHILOSOPHICAL, ANTHROPOLOGICAL AND GENERAL METHODOLOGICAL PARADIGMS OF MODERN EDUCATION <i>Sereda N. V., Shutova N. A.</i> Metaverse as a new educational space for the development of professional competence of future doctors..... 61 <i>Lapuzina O. M., Grybko O. V., Hura T. V.</i> Formation of ethical principles in future providers of educational and social services..... 78 <i>Nester A. A., Drobot O. S., Mitiuk L. O.</i> Features of occupational safety for Ukrainian citizens in the machine-building industry in Poland..... 96 <i>Moroz S. A., Tyshchuk O. M., Manczak I. T., Moroz O. V., Tereshchenko A. A., Moroz V. M.</i> Matrix structure of the system of the internal quality assurance: potentials for increasing the efficiency of public administration of the competitiveness of the higher education institutions..... 110 PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM AND ITS CONTENT <i>Bogdan Zh. B., Bilokonienko H. V., Byelyayeva N. Ye., Golubiev S. M.</i> Gender peculiarities in self-efficacy of personality..... 127 <i>Khaziyev A. V.</i> Leadership qualities of future psychologists — the key to professional success..... 151 <i>Kirsanov I. Yu.</i> The influence of social and emotional intelligence on the efficiency of the future activities of social professionals..... 163
---	--

Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартальний науково-практичний журнал.
 – Харків : НТУ “ХПІ”, 2025. – № 3. – 182 с.

Науково-практичному журналу “Теорія і практика управління соціальними системами” присвоєно категорію Б наказом МОН України № 886 від 02.07.2020 за спеціальностями 053 “Психологія”, 011 “Освітні, педагогічні науки”. За рішенням 1174 НРУ ПРiТ реєстрацію оновлено від 11.04.2024 та присвоєно ідентифікатор R30-03439.

У квітні 2013 р. часопис “Теорія і практика управління соціальними системами” включено до довідника періодичних видань бази даних “Ulrich’s Periodicals Directory” (New Jersey, USA), а від квітня 2015 р. входить до Publons is apart of Web of Science Group

Журнал “Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 09.03.2016 №241 як наукове фахове видання України з педагогічних наук.

Журнал “Теорія і практика управління соціальними системами” включено до “ICI Journals Master List” (Copernicus index) з індексом 66.78

Дмитро Поліщук

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, аспірант
кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка

І. Зязюна; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4952-7511>;

E-mail: poldmytro30@gmail.com

Ольга Ігнатюк

докторка педагогічних наук, професорка, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, професорка кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6305-8802>;

E-mail: olgaignatyuk2016@gmail.com

АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація: статтю присвячено теоретичному та емпіричному дослідженню термінологічного поля проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури технічного університету. Автори наголошують, що зміст поняття “компетентність”, “професійна компетентність”, “педагогічна компетентність” та “професійно-педагогічна компетентність майбутніх викладачів вищої школи” не визначається його терміном (назвою), але розкривається за допомогою визначення. У статті представлено результати вивчення теоретичних доробок вчених та результати емпіричних досліджень за участю аспірантів університету задля визначення змістовних характеристик головних дефініцій “компетентність”, “професійна компетентність”, “педагогічна компетентність”, “професійно-педагогічна компетентність”, “професійно-педагогічна компетентність майбутніх викладачів вищої школи”.

Дослідниками запропонована змістовна модель професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи як інтегральний комплекс, який поєднує високий рівень теоретичної та практичної підготовки до інноваційної педагогічної діяльності, професійно значущі для викладача якості та забезпечує успішність виконання викладацьких функцій, і де структурними блоками виступають: мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти.

Ключові слова: аспіранти; визначення; змістовна модель; компетентність; майбутні викладачі вищої школи; професійна компетентність; педагогічна компетентність; професійно-педагогічна компетентність; технічний університет.

© Дмитро Поліщук, Ольга Ігнатюк, 2025

Dmytro Polishchuk

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, graduate student of the
department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician

I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;

E-mail: poldmytro30@gmail.com

Olha Ihnatiuk

doctor of science in pedagogy, full professor, National Technical University “Kharkiv
Polytechnic Institute”, professor of the department of pedagogy and psychology of management
of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;

E-mail: olgaignatyuk2016@gmail.com

**ANALYSIS OF THE TERMINOLOGICAL FIELD OF THE PROBLEM
FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF
FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF
POSTGRADUATE STUDIES AT A TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract: the article is devoted to theoretical and empirical research of the terminological field of the problem of forming professional and pedagogical competence of future teachers of higher education in the conditions of postgraduate studies at a technical university. The authors emphasize that the meaning of the concepts of “competence”, “professional competence”, “pedagogical competence” and “professional and pedagogical competence of future higher education teachers” is not determined by their terms (names), but is revealed through their definitions. The article presents the results of a study of theoretical works by scientists and the results of empirical research involving university postgraduate students to determine the substantive characteristics of the main definitions of “competence”, “professional competence”, “pedagogical competence”, “professional pedagogical competence” and “professional pedagogical competence of future higher education teachers”.

The researchers propose a substantive model of professional pedagogical competence of future higher education teachers as an integral complex that combines a high level of theoretical and practical training for innovative pedagogical activity, qualities that are professionally significant for teachers, and ensures the successful performance of teaching functions, where the structural blocks are: motivational, cognitive, organizational-activity, and personal-reflective components.

Key words: graduate students; definition; content model; competence; future higher education teachers; professional competence; pedagogical competence; professional and pedagogical competence; technical university.

Dmytro Polishchuk, Olha Ihnatiuk

An extended abstract of the paper on the subject of:

**“Analysis of the terminological field of the problem formation of professional and
pedagogical competence of future higher education teachers in the context of postgraduate
studies at a technical university”**

Problem setting. The issue of developing the professional and pedagogical competence of future higher education teachers plays an important role in shaping higher education in Ukraine, and this issue is particularly emphasized in the training of future higher education teachers in the context of postgraduate studies at technical universities. Given the integration of higher education in Ukraine into the European space, the issue of developing the competencies of higher education students, in particular the professional and pedagogical competence of future higher education teachers from among postgraduate students at technical universities, is a very important problem that needs to be addressed.

Recent research and publications analysis. An analysis of literary sources allows us to conclude that many scholars have devoted attention to the question of defining the essence of the terms “competence”, “professional competence”, “pedagogical competence” and “professional-pedagogical competence”. The question of defining the essence of “competence” has been the subject of research by scientists: V. Korol and O. Marushchak; S. Leiko, T. Kuznetsova and N. Rogova; A. Lukashenko Competence as an indicator of the effectiveness of professional activity was studied by a group of scientists consisting of: N. Nychkalo, R. Gurevich, M. Kademiya, A. Kobysya, V. Kobysya, and G. Gordiychuk Competence as an integral personal quality was studied by scientists such as T. Guzhanova, V. Fedorik, L. Kushnir, N. Ortikova, O. Kononenko, K. Shapilova. The following scientists paid attention to the issue of defining the essence of the concept of “professional competence”: a group of authors T. Guzhanova, V. Fedorik, L. Kushnir, N. Ortikova, O. Kononenko, N. Kolisnyk, O. Muratova, I. Sorokotyaga, A. Fedorovich, I. Ziazun, I. Gevko, O. Torubara. The following scholars studied the essence of the concept of “pedagogical competence”: Yan Zhuang, Yana Baranets, H. Hrut, Galina Seredyuk, a

group of scientists, including O. Kitov, V. Steshenko, S. Chernyshov. The following scholars focused their attention on defining the essence of the concept of “professional pedagogical competence”: V. Kryshchanovich, V. Chornous, V. Demidenko and Pavelkiv Kateryna.

Paper objective. The purpose of the article is to define the concept of “professional and pedagogical competence of future higher education teachers in the context of postgraduate studies at a technical university”. To achieve this goal, the authors had to define and study the terminology used in the research, namely the concepts of “competence”, “professional competence” and “pedagogical competence”, combining the theoretical works of domestic and foreign scientists to define the main concept, essential features and properties of professional pedagogical competence as measured by scientists and third-level (educational and scientific) students of all specialties at the National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”. It is this issue, which has not been sufficiently considered by scientists, that determined the goal of our research. To this end, we will first turn to the reference literature.

Paper main body. In order to clarify the definition of “professional and pedagogical competence of future higher education teachers”, an analysis of the terminological field of research on the outlined problem was conducted. A theoretical analysis of the concepts of “competence”, “professional competence”, “pedagogical competence” and “professional and pedagogical competence” showed that these concepts are not identical but are derived from the concept of “competence”.

During 2024–2025, psychological and pedagogical research was conducted at the National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute” on the problem of forming the professional and pedagogical competence of future higher education teachers

in postgraduate studies. Second-year graduate students of all specialties participated in the study. The total number of respondents was 98. The results of the research showed the level of graduate students' understanding of pedagogical activity in higher education and their understanding of the professional and pedagogical competence of future higher education teachers. Their views on the main definition of the study, the content model of the professional and pedagogical competence of future higher education teachers, and its structural components.

The results of theoretical and empirical analysis allow us to assert that the "professional and pedagogical competence of future higher education teachers" should be considered as an integral complex that combines a high level of theoretical and practical training for innovative pedagogical activity, qualities that are professionally significant for teachers, and ensures the successful performance of teaching functions in the context of educational transformations. Its structural blocks are: motivational; cognitive; organizational and activity-based; personal and reflective.

Conclusions of the research. The result of the study was the presentation of theoretical

and empirical aspects of the analysis of the terminological field of the problem of forming the professional and pedagogical competence of future higher education teachers. The results show that the meaning of the concepts of "competence", "professional competence", "pedagogical competence" and "professional and pedagogical competence of future teachers" is not determined by their terms (names), but is revealed through their definitions. The article presents the results of the analysis of theoretical works of scientists and the results of empirical data on the outlined research problem with the participation of university postgraduate students. The researchers propose a substantive model of professional pedagogical competence of future higher education teachers based on theoretical and empirical aspects, its structural blocks in the form of motivational, cognitive, organizational and activity, personal and reflective components

Further development of this research involves identifying the pedagogical conditions that influence the development of professional and pedagogical competence of future higher education teachers in the context of university postgraduate studies.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Питання розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи відіграє важливу роль у формуванні вищої освіти в Україні, особливо акцентується це питання при підготовці майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури технічного університету. Однією з тенденцій розвитку вищої освіти в Україні, зазначеною в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. [19] є: невідповідність компетентностей, яких повинні набути здобувачі вищої освіти, як розрив між вимогами роботодавців та пропозиціями закладів вищої

освіти та наукових установ. Саме тому, враховуючи вищезазначену тенденцію, а також зважаючи на інтеграцію вищої освіти України в Європейський простір, питання розвитку компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури технічного університету є досить важливою проблемою, яка потребує вирішення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Суттєвий інтерес становлять наукові праці учених, у яких частково презентовано окремі аспекти окресленої проблеми:

- компетентність як показник ефективності здійснення професійної діяльності досліджували: Н. Нічкало, Р. Гуревич, М. Кадемія, А. Кобися, В. Кобися та Г. Гордійчук [2], В. Король та О. Марущака [12], С. Лейко, Т. Кузнецової та Н. Рогової [21], А. Лукашенко [14];

- компетентність як інтегральну особистісну якість досліджували: Т. Гужанова, В. Федорик, Л. Кушнір, Н. Ортікова, О. Кононенко [7], К. Шапілова [27];

- професійну компетентність як характеристику професіоналізму, особистісне інтегративне утворення досліджували: Т. Гужанова, В. Федорик, Л. Кушнір, Н. Ортікова, О. Кононенко [27], Н. Колісник [11], О. Муратова [15], І. Сорокотяга [23], А. Федорович [25], І.Зязюн [18], І. Гевко, О. Торубара [4];

- педагогічну компетентність як характеристику для здійснення педагогічної діяльності досліджували: Ян Чжуан [28], Я. Баранець [1], Г. Груць [6], Г. Середюк [22], О. Кітова, В. Стешенко, С. Чернишов [10].;

- професійно-педагогічну компетентність як сукупність професійних характеристик та якостей особистості досліджували: В. Криштанович [13]; В. Черноус [26], В. Деміденко [8] та К. Павелків [17].

Проведені дослідження лягли в основу теоретичного підґрунтя окресленого питання. Проте вони мали за мету вивчення окремих питань щодо формування різних компетентностей і за умови різних векторів навчання. Окреме дослідження щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, зокрема в умовах технічного університету не відбулося, а тема малодосліджувана, науковці наголошували переважно на професіоналізмі майбутніх викладачів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. На основі ґрунтовного аналізу джерельної бази визначено, що сьогодні накопичено значний досвід, присвячений вище окресленому

питанню, натомість проблема цілісного осмислення змісту поняття “професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах технічного університету” вивчена дослідниками фрагментарно і потребує подальшого дослідження. До цього часу більшість сторін цього поняття залишаються нерозкритими, теоретичні положення суперечливими.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у визначенні поняття “професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури технічного університету”. Для її досягнення перед авторами постало завдання системного визначення і аналізу термінологічного поля дослідження, а саме понять: “компетентність”, “професійна компетентність”, “педагогічна компетентність”, поєднання вивчених теоретичних доробок вітчизняних та закордонних вчених щодо опису головного поняття, конкретизації істотних ознак та властивостей професійно-педагогічної компетентності у вимірах науковців та здобувачів третього (освітньо-наукового рівня) підготовки усіх спеціальностей в умовах Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З метою уточнення визначення дефініції “професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи”, автори системно дослідили термінологічне поле визначеної теми. Розглянемо та проаналізуємо теоретичні дослідження науковців щодо визначення понять: “компетентність”, “професійна компетентність”, “педагогічна компетентність” та “професійно-педагогічна компетентність”. Необхідність уточнення визначень цих понять зумовлена, передусім тим, що вони не є тотожними, а похідними від поняття “компетентність”.

Компетентність у вимірах науковців

Автори	Визначення
Король В. та Марущак О.	компетентність — це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід, особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету та результату діяльності [12, с. 425].
Лейко С., Кузнецова Т. та Рогова Н..	компетентність як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми [21, с. 60]
Лукашенко А.	компетентність як якісне використання компетенцій або інтегральні якості особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності [14, с. 338].
Національний освітньо- науковий глосарій за ред. В. Кременя	компетентність — динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [16, с. 43]
Закон України “Про вищу освіту”	компетентність розглядається як здатність особи успішно соціалізуватись, навчатись, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [19]
Глосарій термінів законодавства ЄС	компетентність означає здатність застосовувати знання та навички для провадження діяльності [5].
Звіт “Визначення та відбір компетентностей (DeSeCo)”: “Теоретичні та концептуальні засади” за Програмою Організації економічного співробітництва та розвитку	компетентність визначається як здатність успішно задовольняти індивідуальні чи соціальні потреби, виконувати діяльність або завдання [3, с. 8].
Сучасний психолого-педагогічний словник	трактує компетентність як інтегративну якість високомотивованої особистості, що проявляється у готовності до реалізації особистісного потенціалу під час продуктивної діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, які набуті протягом життя [23, с. 188].
Ничкало Н. Гуревич Р., Кадемія М., Кобися А., Кобися В. та Гордійчук Г.	визначають компетентність як можливість ефективно здійснювати конкретну професійну діяльність [2, с. 192]
Гужанова Т., Федорик В., Кушнір Л., Ортікова Н., Кононенко О.,	трактують компетентність як інтегральну особистісну якість, яка поєднує в собі коло знань та психологічну готовність до професійної діяльності, яка забезпечується знаннями, отриманими в ході здобуття вищої фахової освіти та досвіді, як життєвому, так і отриманому під час проходження виробничої практики [7, с. 422]

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Продовження таблиці 1.

Шапілова К.

компетентність є суб'єктивною, інтегральною, змінною категорією, що акумулює суспільний досвід через досягнутий рівень знань, практичних умінь та навичок, особистісних переконань, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей та визначає рівень результативності у здійсненні навчальної, професійної діяльності та показник здатності вирішувати проблеми й типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєних за програмою цінностей [27, с. 115].

Отже, враховуючи вищевикладене, під “компетентністю” ми розуміємо якісну характеристику особистості, яка проявляється в освоєнні, набутті, використанні знань, вмінь та навичок протягом життя, постійний їхній розвиток та вдосконалення, а також успішне застосування у різноманітних життєвих ситуаціях із метою вирішення поставлених завдань та ситуацій, які виникають.

Впродовж 2024–2025 н.р. на базі НТУ “ХПІ” було проведено психолого-педагогічне дослідження, спрямоване на визначення особливостей формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи серед аспірантів технічного університету, які частіше за все не мають базової педагогічної освіти. За для цього було використано анкету-опитувальник щодо визначення поглядів та розуміння змістовної характеристики професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, шляхів її розвитку у аспірантів як майбутніх викладачів вищої школи. В дослідженні прийняли участь аспіранти університету 2 курсу спеціальностей, зокрема: 011 Освітні, педагогічні науки; 032 Історія та археологія; 033 Філософія; 051 Економіка; 072 Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок; 073 Менеджмент; 075 Маркетинг; 076 Підприємництво та торгівля; 101 Екологія; 123 Комп'ютерна інженерія; 131 Прикладна механіка; 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка; 142 Енергетичне машинобудування; 143 Атомна

енергетика; 144 Теплоенергетика; 161 Хімічні технології та інженерія; 181 Харчові технології). Загальна кількість респондентів опитування становила 98 осіб, кількість осіб, які безпосередньо обрали освітні компоненти та були учасниками освітнього процесу при викладанні педагогічних дисциплін. Опитування відбувалося у 2024–2025 н.р. під час викладання вибіркового освітніх компонентів педагогічного напрямку, а саме “Основ педагогіки вищої школи”, “Методології і логіки науково-педагогічної діяльності у вищій школі”, “Професійної культури викладача”, які за навчальним планом викладаються аспірантам університету в 4 семестрі. Враховуючи особливості організації навчального процесу в ЗВО, його дистанційну форму проведення, для вирішення поставлених завдань дослідження було задіяно метод опитування. Розроблена анкета-опитувальник була реалізована за допомогою Google Форми. Дана програма дозволяє швидко та зручно, як для розробника, так і для респондента виконати збір даних. Також у програмі є всі необхідні для опитування функції і цікаві можливості оформлення. До анкети-опитувальника входили питання з відкритою відповіддю, питання із можливістю ранжування, додано неальтернативні “питання-меню”, які допускають вибір кількох варіантів відповідей.

Результати педагогічного дослідження свідчать, що:

- мають досвід викладацької діяльності (15 % респондентів);

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

- цілком адекватно розуміють сутність професійної діяльності викладача вищої школи (55 % респондентів);

- поняття “компетентність” є загальним поняттям відносно решти дефініцій (“професійна компетентність”, “педагогічна компетентність” та “професійно-педагогічна компетентність”)(58 % респондентів)

- компетентність — як інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід, особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету та результату діяльності, вбачають 47,5 % респондентів;

- компетентності як динамічній комбінації знань, умінь, навичок, способів мислен-

ня, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність віддають перевагу 37,5 % респондентів;

- компетентність як інтегративну якість високо мотивованої особистості, що проявляється у готовності до реалізації особистісного потенціалу під час продуктивної діяльності, заснованій на знаннях і досвіді, які набуті протягом життя сприймають тільки 15 % респондентів, що свідчить про відсутність сформованої готовності до педагогічної діяльності, розвитку та самовдосконалення у переважній більшості аспірантів та сформованої системи знань щодо професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Таблиця 2

Професійна компетентність у вимірах науковців

Автори	Визначення
Гужанова Т., Федорик В., Кушнір Л., Ортікова Н., Кононенко О.	Визначають професійну компетентність як особистісне новоутворення, яке формується на засадах теоретичних знань, отриманих під час навчання у ЗВО, практичних навичок, отриманих під час виробничої практики, особистісних якостей студентів [7, с. 423].
Колісник Н.	Професійна компетентність як комплексне утворення особистості, що об’єднує сукупність знань, здібностей та умінь, готовність і здатність діяти в складних ситуаціях і вирішувати складні фахові завдання з високим рівнем невизначеності, можливість досягнення кращого результату діяльності та відношення до професії як до цінності з прагненням до постійного професійного росту [11, с. 10].
Муратової О.	Професійна компетентність педагога — інтегрована характеристика особистості фахівця, що включає набір професійно відповідних атрибутів педагога, високий рівень наукової, теоретичної та практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії зі здобувачами освіти в педагогічному процесі, співпрацю з іншими педагогами на основі використання сучасних технологій [15, с. 138].
Енциклопедичний словник з державного управління	Професійна компетентність — характеристика професіоналізму, яка має два значення: 1) достатній ступінь відповідності вимогам посади; 2) поведінкова характеристика успішного виконання конкретного виду роботи (у межах компетентнісного підходу) У першому значенні (англ. аналог — competence) поняття характеризує обсяг необхідних знань, умінь, досвіду для роботи на посаді та використовується з метою позначення рівня професійної кваліфікації працівника (“на рівні компетентності”, “вище/нижче рівня компетентності”). У другому значенні (англ. аналог — competency) поняття є операційною характеристикою професійної спроможності, здатності виконувати конкретний вид робіт, яка визначається на основі спостереження за успішними працівниками (було запроваджено Р.Уайтом (1959) [9, с. 597].

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Продовження таблиці 2.

Сорокотяга І.	Професійна компетентність є якісною характеристикою особистості фахівця та включає в себе систему науково-технічних знань, професійних умінь і навичок, наявність стійкої потреби в тому, щоб бути компетентним, та інтересу до професійної компетентності свого профілю [23, с. 395].
Федорович А.	Трактує професійну компетентність педагога як комплексну властивість особистості: цілісну, динамічну систему професійних здатностей (окремих компетенцій), яка дає змогу свідомо і творчо визначати і здійснювати освітню діяльність, розвивати власну індивідуальність, досягати успішної, оптимальної самореалізації в професії [25, с. 111].
Зязюн І.	зміст професійної компетентності — це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [18, с. 33].
Гевко І. Торубара О.	Професійна компетентність як сукупність інтегрованих знань, умінь та навичок, а також особистісних якостей, що дають можливість педагогу ефективно проектувати і здійснювати свою професійну діяльність [4, с. 30].

Отже, згідно вищевикладеного, професійну компетентність трактуємо як інтегральну характеристику особистості, яка поєднує в собі набуті знання, вміння, навички в процесі професійної діяльності та здатність особи до їхнього постійного вдосконалення, опанування нових знань, вмінь, навичок та їх

вдале застосування у процесі своєї професійної діяльності.

Для уточнення визначення “професійно-педагогічна компетентність майбутніх викладачів вищої школи — аспірантів технічного університету” наступним кроком дослідимо визначення сутності поняття “педагогічна компетентність”.

Таблиця 3

Педагогічна компетентність у вимірах науковців

Автори	Визначення
Ян Чжуан	Визначає педагогічну компетентність вчителя як особисті здібності та можливості викладача щодо організації його професійної діяльності, які включають у себе як професійні знання, так і знання з педагогіки та психології [28, с. 174].
Баранець Я.	Педагогічна компетентність учителя — це єдність його теоретичної, практичної, етичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [1, с. 49].
Груць Г.	Педагогічна компетентність педагога — це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності [6, с. 7].
Сердюк Г.,	Педагогічну компетентність визначає як єдність теоретичної і практичної готовності вчителя забезпечувати високий рівень освітнього процесу [22, с. 33].
Кітов О., Стешенко В., Чернишов С.	Педагогічна компетентність вчителя характеризується як така особистісна характеристика, яка забезпечує його здатність до якісної професійної діяльності, тобто здатність до виконання трудових функцій і вирішення професійних завдань [10, с. 119].

Отже, на основі аналізу доробок вчених, можна зробити висновок, що педагогічна компетентність є характеристикою особи, яка полягає у використанні професійних знань, вмінь та навичок у педагогічній діяльності, а також здатність особи передати набуті знання, вміння, навички іншим в процесі здійснення педагогічної діяльності.

Приділимо увагу аналізу літературних джерел щодо уточнення сутності поняття “професійно-педагогічна компетентність майбутніх викладачів вищої школи”. Дане питання є одним із досліджених на недостатньому рівні та потребує подальших досліджень.

Професійно-педагогічна компетентність у вимірах науковців

Автори	Визначення
Криштанович В.	Професійно-педагогічна компетентність викладача — це складний комплекс, який поєднує професійні знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей (креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, саморефлексії й ін.) [13, с. 23].
Чорноус В.	Професійно-педагогічна компетентність — це властивість особистості, що володіє комплексом професійно-значущих для вчителя якостей, має високий рівень теоретичної та практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної педагогічної співпраці з учнями на основі впровадження сучасних технологій навчання [26, с. 181].
Деміденко В.	Професійно-педагогічна компетентність викладача представлено як інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на професійних і педагогічних знаннях, уміннях, досвіді, професійно значущих особистісних якостях та забезпечує успішність виконання викладацьких функцій у стандартних та нестандартних умовах
Павелків К.	Професійно-педагогічна компетентність виступає як сукупність професійних характеристик та якостей особистості вчителя, здобутих в процесі педагогічної підготовки та узагальнення педагогічного досвіду, які забезпечують ефективну організацію освітнього процесу [17, с. 276].

За результатами психолого-педагогічного дослідження проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи з числа аспірантів технічного університету усіх спеціальностей, проведеного опитування протягом 2024/2025 навчального року було встановлено що:

- у структурі співвідношення понять, поняття “професійна компетентність” та “педагогічна компетентність” знаходяться на одному рівні, а саме — є похідними від поняття “компетентність” (відзначає 58 % осіб, що становить більше половини респондентів);

- педагогічну компетентність розуміють як здатність особи до успішної передачі набутих знань, вмінь, навичок, досвіду в процесі навчання інших та здатність до опанування нових, враховуючи виклики в житті та педагогічній діяльності (76 % респондентів);

- професійно-педагогічну компетентність визначають як якісну характеристику

особистості, яка ґрунтується на отриманих, набутих знаннях, вміннях, навичках протягом життя, зокрема професійних, їхній постійний розвиток та вдосконалення, опанування нових вмінь, знань та навичок в процесі професійної педагогічної діяльності, вдале застосування їх для вирішення складних життєвих та педагогічних ситуацій (73 % респондентів);

- віддають перевагу в низці професійно важливих особистісних якостей викладача: креативність, оригінальність (1 місце, 73 % опитаних); комунікабельність (2 місце, 72 % опитаних); вміння працювати у команді (3 місце, 68 % опитаних); емоційний інтелект, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість (4 місце, 65 % опитаних); прагнення до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, саморефлексії й ін. (5 місце, 63 % опитаних), мобільність (6 місце, 60 % опитаних).

Варто зазначити, що отримані результати дослідження дозволяють спроектувати змістовну модель професійно-

педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи з числа аспірантів технічного університету та визначити її структурні компоненти: мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльний, особистісно-рефлексивний.

Отже, будемо вважати що поняття “*професійно-педагогічна компетентність майбутніх викладачів вищої школи*” — це інтегральний комплекс, який поєднує високий рівень теоретичної та практичної підготовки до інноваційної педагогічної діяльності, професійно значущі для викладача якості та забезпечує успішність виконання викладацьких функцій в умовах освітніх трансформацій і складається із наступних компонентів:

мотиваційного (характеризується усвідомленням майбутнім докторів філософії непедагогічних спеціальностей технічного університету важливості формування професійно-педагогічної компетентності та вивчення, опанування змісту освітніх компонентів психолого-педагогічного спрямування);

когнітивного (характеризується сукупністю інтегративних психолого-педагогічних, технологічних, інноваційних знань, які необхідні для успішної професійної діяльності майбутнього викладача вищої школи з числа аспірантів технічного університету усіх спеціальностей);

організаційно діяльнісного (характеризується здатністю застосовувати інтегративні психолого-педагогічні, технологічні знання для здійснення інноваційно-педагогічної діяльності, ефективної педагогічної співпраці зі здобувачами вищої освіти на основі впровадження сучасних технологій навчання, розв’язання завдань педагогічних ситуацій);

особистісно-рефлексивного

(характеризується особистісними якостями фахівця, які необхідні майбутньому викладачу вищої школи у професійній викладацькій діяльності, здатність до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, саморефлексії, самовдосконалення).

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результатом проведеного дослідження стало викладення теоретичних та емпіричних аспектів аналізу термінологічного поля проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Результати свідчать про те, що зміст поняття “компетентність”, “професійна компетентність”, “педагогічна компетентність” та “професійно-педагогічна компетентність майбутніх викладачів” не визначається його терміном (назвою), але розкривається за допомогою визначення. У статті представлено результати аналізу теоретичних доробок вчених та результати емпіричних даних окресленої проблеми досліджень за участю аспірантів університету задля визначення із термінологічним полем формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Дослідниками запропонована змістовна модель професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи на основі теоретико-емпіричних аспектів., її структурні блоки у вигляді мотиваційного, когнітивного, організаційно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів.

Подальший розвиток даного дослідження передбачає визначення педагогічних умов, які впливають на розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах аспірантури університету.

Список літератури:

1. Baranets Y., Types of professional competence of a modern teacher. *Dnipro*

Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy, 2022. № 2, С. 47–53. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>.

2. Nychkalo N. H., Gurevych R. S., Kademija M. Y., Kobysia A. P., Kobysia V.M., Gordiychuk G. B., Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах дуальної освіти засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. № 85. С. 189–207.

3. OECD DeSeCo Strategy Paper. *DeSeCo*. 2002. URL: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.

4. Гевко І. В., Торубара О. М. Вплив інформаційних компетенцій на підготовку майбутнього фахівця. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Т. Шевченка*. 2019. № 1. С. 28–33.

5. Глосарій термінів acquis ЄС. *Урядовий портал*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/yevropejska-integraciya/perek-ladi-aktiv-acquis-yes/glosarij-terminiv-acquis-yes>.

6. Груць Г. М. Особистість і професійна компетентність педагога в сучасній освіті. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 6–8.

7. Гужанова Т., Федорик В., Кушнір Л., Ортікова Н., Кононенко О. Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 8. С. 418–428.

8. Деміденко В. В. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів у системі науково-методичної роботи коледжу : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 22 с.

9. Енциклопедичний словник з державного управління. / за ред.: Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ : НАДУ, 2010. 820 с.

10. Кітова О. А., Стешенко В. В., Чернишов С. О. Сутність педагогічної компетентності вчителя трудового навчання

і технологій в контексті професійного стандарту вчителя. *Наукові записки*. 2021. № 198. С. 116–121.

11. Колісник Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів агропромислового комплексу в процесі вивчення економічних дисциплін : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 163 с.

12. Король В. П., Марущак О. В. Термінологічні аспекти формування професійної компетентності майбутнього фахівця. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2014. № 37. С. 421–427.

13. Криштанович М. Ф. Зміст і сутність структури професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2018. № 4. С. 21–24.

14. Лукашенко А. А. Сучасні технології компетентнісного підходу в управлінні персоналом: порівняльні аспекти. *In the 18 th International scientific and practical conference “Modern science, practice, society”*. Boston, 2020. С. 335–339.

15. Муратова О. М. Професійна компетентність педагога: Теоретико-методолгічні аспекти проблеми. *Problems and prospects of modern science and education*. Stockholm : International Science Group, 2024. С. 134–140.

16. Національний освітньо-науковий глосарій / за ред. В. Г. Кремень. Київ: ТОВ “КОНВІ ПРІНТ”, 2018. 524 с.

17. Павелків К. Етична компетентність у професійно-педагогічній діяльності сучасного учителя іноземної мови: теоретичний аспект. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022 № 2. С 272–280.

18. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

19. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/1556-18>.

20. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80/stru#Stru>.

21. Рогова Н., Кузнецова Т., Лейко С. The intercommunication and theoretical analysis “competence” and “competence”. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 2019. № 2. С. 57–61. URL: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2019-09-02-003>.

22. Сердюк Г. А. Аналіз основних дефініцій дослідження розвитку дослідницької компетентності вчителів української мови та літератури. *Professional pedagogics*, 2023. № 1. С. 31–40.

23. Сорокотяга І. О. Професійна компетентність менеджера у галузі морського та річкового транспорту. *Society and science. Problems and prospects*. London, 2022. С. 393–396.

24. Сучасний психолого — педагогічний словник / за ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький, 2016. 473 с.

25. Федорович А. Професійна компетентність як результат підготовки фахівця в закладі вищої педагогічної освіти. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького*. 2018. № 18, С. 109–115.

26. Чорноус В. П. Сутність поняття “професійно — педагогічна компетентність” майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2020. С. 179–182.

27. Шапілова К. П. Еволюція поняття “компетентність” у сучасній педагогічній науці. *Дослідження інновацій та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті*. Рівне : Видавничий дім “Гельветика”, 2021. С. 113–116.

28. Чжуан Я. Сутність та зміст педагогічної компетентності майбутнього вчителя-хореографа. *Вісник національного університету “Чернігів. Колегіум” ім.Т Шевченка*. 2020. Вип. 7, № 163. С. 173–177.

References:

1. Baranets Y., Types of professional competence of a modern teacher. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*, 2022. No. 2, pp. 47–53. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-7>

2. Nychkalo N. H., Gurevych R. S., Kademija M. Y., Kobysia A. P., Kobysia V.M., Gordiychuk G. B., Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchannia v umovakh dualnoi osvity zasobamy kompiuterno orientovanykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future vocational teachers in dual education through computer-oriented technologies]. *Information Technologies and Learning Tools*, 2021. No. 85, pp. 189–207.

3. OECD DeSeCo Strategy Paper. *DeSeCo*. 2002 Available at: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.

4. Gevko I. V., Torubara O. M. Vplyv informatsiinykh kompetentsii na pidhotovku maibutnoho fakhivtsia [The influence of information competencies on the training of future specialists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu Chernihivskiy kolehium imeni T. Shevchenka*. 2019 No. 1, pp. 28 – 33.

5. Hlosarii terminiv acquis YeS [Glossary of EU acquis terms]. *Uriadovyi portal*. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/yevropejska-integraciya/perekladi-aktiv-acquis-yes/glosarij-terminiv-acquis-yes>.

6. Hruets H. M. Osobystist i profesiina kompetentnist pedahoha v suchasni osviti. Profesiina kompetentnist uchytelia [The personality and professional competence of teachers in modern education] *Novoi ukrainskoi shkoly: formuvannia, rozvytok ta udoskonalennia*. Ternopil: TNPU im. V.Hnatiuka, 2020. pp. 6–8.

7. Huzhanova T., Fedoryk V., Kushnir L., Ortikova N., Kononenko O. Profesiina kompetentnist yak pokaznyk

psykholohichnoi hotovnosti studenta do profesiinoi diialnosti [Professional competence as an indicator of a student's psychological readiness for professional activity.]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 2023. No. 8. pp. 418–428.

8. Demidenko V. V. Rozvytok profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi naukovo-metodychnoi roboty koledzhu [Development of professional and pedagogical competence of teachers in the system of scientific and methodological work of the college]. *Dys. kand. ped. nauk: 13.00.04*. Kharkiv, 2018. 22 p.

9. Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnoho upravlinnia [Encyclopaedic Dictionary of Public Administration] / za red.: Yu. V. Kovbasiuka, V. P. Troshchynskoho, Yu. P. Surmina. Kyiv: NADU, 2010. 820 p.

10. Kitova O. A., Steshenko V. V., Chernyshov S. O. Sutnist pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia trudovoho navchannia i tekhnolohii v konteksti profesiinoho standartu vchytelia [The essence of pedagogical competence of a teacher of labour training and technologies in the context of professional standards for teachers]. *Naukovi zapysky*. 2021. No 198. pp. 116–121.

11. Kolisnyk N. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv ahropromyslovoho kompleksu v protsesi vyvchennia ekonomichnykh dystsyplin [Formation of professional competence of future managers of the agro-industrial complex in the process of studying economic disciplines]. *Dys. kand. ped. nauk : 13.00.04*. Kyiv, 2016. 163 p.

12. Korol V. P., Marushchak O. V. Terminolohichni aspekty formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Термінологічні аспекти формування професійної компетентності майбутнього фахівця]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia*

v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy 2014. No. 37, pp. 421–427.

13. Kryshchanovych M. F. Zmist i sutnist struktury profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha zakladu vyshchoi osvity [The content and essence of the structure of professional and pedagogical competence of a higher education institution teacher]. *Innovatsiina pedahohika*. 2018. No. 4, pp 21–24.

14. Lukashenko A. A. Suchasni tekhnolohii kompetentnisnogo pidkhodu v upravlinni personalom: porivnialni aspekty [Modern technologies of the competency-based approach in human resource management: comparative aspects]. *In the 18 th International scientific and practical conference “Modern science, practice, society”*. Boston, 2020. pp. 335–339.

15. Muratova O. M. Profesiina kompetentnist pedahoha: Teoretyko-metodolohichni aspekty problemy [Professional competence of teachers: Theoretical and methodological aspects of the problem]. *Problems and prospects of modern science and education*. Stockholm: International Science Group, 2024. pp. 134–140.

16. Natsionalnyi osvitno-naukovyi hlosarii [National Educational and Scientific Glossary] / za red. V. H. Kremen. Kyiv: TOV “KONVI PRINT”, 2018. 524 p.

17. Pavelkiv K. Etychna kompetentnist u profesiino-pedahohichnii diialnosti suchasnoho uchytelia inozemnoi movy: teoretychnyi aspekt [Ethical competence in the professional and pedagogical activities of modern foreign language teachers: theoretical aspects]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*. 2022. No. 2. pp 272–280.

18. Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]. *Pidruchnyk / za red. I. A. Ziazuna*. Kyiv: Vyshcha shkola, 1997. 349 p.

19. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine dated 01.07.2014

No. 1556-VII]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/1556-18>.

20. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.02.2022 r. №286-r [On approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23 February 2022 No. 286-r.]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80/stru#Stru>.

21. Rohova N., Kuznetsova T., Leiko S. The intercommunication and theoretical analysis “competence” and “competency” [Interrelation and theoretical analysis of the concepts of “competence” and “competency”]. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 2019. No. 2, pp. 57–61. Available at: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2019-09-02-003>.

22. Serdiuk H. A. Analiz osnovnykh definitsii doslidzhennia rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti vchyteliv ukrainskoi movy ta literatury [Analysis of the main definitions of research on the development of research competence among teachers of Ukrainian language and literature]. *Professional pedagogics*, 2023. No. 1. pp.31–40.

23. Sorokotiaha I. O. Profesiina kompetentnist menedzhera u haluzi morskoho ta richkovoho transportu [Professional competence of managers in the field of maritime and river transport]. *Society and science. Problems and prospects*. London, 2022. pp. 393–396.

24. Suchasnyi psykholoho-pedahohichnyi slovnyk [Modern psychological and pedagogical dictionary] / za red. O. I. Shapran. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2016. 473 p.

25. Fedorovych A. Profesiina kompetentnist yak rezultat pidhotovky fakhivtsia v zakladi vyshchoi pedahohichnoi osvity [Professional competence as a result of training specialists in higher pedagogical education institutions]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu im. B. Khmelnytskoho..* No. 18. pp. 109–115.

26. Chornous V. P. Sutnist poniattia “profesiino — pedahohichna kompetentnist” maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [The essence of the concept of ‘professional and pedagogical competence’ of a future primary school teacher]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. 2020. pp 179–182.

27. Shapilova K. P. Evoliutsiia poniattia “kompetentnist” u suchasni pedahohichni nauksi [The evolution of the concept of ‘competence’ in modern pedagogical science]. *Doslidzhennia innovatsii ta perspektyvy rozvytku nauky i tekhniki u KhKhI stolitti*. Rivne: Vydavnychiy dim “Helyetyka”, 2021. pp. 113–116.

28. Chzhuan Ya. Sutnist ta zmist pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-khoreografa [The essence and content of pedagogical competence of a future teacher-choreographer]. *Visnyk natsionalnoho universytetu “Chernihiv. Kolehiv” im. T Shevchenka*. 2020. Iss. 7, No. 163. pp. 173–177.

Стаття надійшла до редакції 14. 07.2025 р.

Олександр Романовський

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна;

Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0602-9395>;

E-mail: oleksandr.romanovskiy@khpi.edu.ua

Тетяна Солодовник

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, доцентка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7772-9938>;

E-mail: tetiana.solodovnyk@khpi.edu.ua

Вікторія Шаполова

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, доцентка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3330-4700>;

E-mail: viktoriia.shapolova@khpi.edu.ua

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ
НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Анотація: у статті розкрито значення комунікативних та організаційних навичок як ключових складових професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Представлено авторську тренінгову програму “Розвиток лідерського потенціалу: комунікативний та організаційний аспекти”, спрямовану на формування відповідних soft skills. Визначено структуру тренінгу, етапи реалізації та критерії оцінювання. Проведене експериментальне дослідження засвідчило ефективність програми, що підтверджується статистичною динамікою покращення навичок учасників. Обґрунтовано доцільність інтеграції тренінгових технологій у систему вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка; організація; комунікації; культура; уміння; навички; інтерактивні технології навчання; тренінг; здобувачі вищої освіти.

Oleksandr Romanovskiy

doctor of science in pedagogy, full professor, corresponding member of NAPS Ukraine, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;

E-mail: oleksandr.romanovskiy@khpi.edu.ua

© Олександр Романовський, Тетяна Солодовник, Вікторія Шаполова, 2025

Tetiana Solodovnyk

Ph.D. in pedagogy, associate professor, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, associate professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: tetiana.solodovnyk@khpi.edu.ua

Victoriia Shapolova

Ph.D. in pedagogy, associate professor, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, associate professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: viktoriia.shapolova@khpi.edu.ua

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL SKILLS IN HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract: the article highlights the importance of communicative and organizational skills as key components of professional training for higher education students. It presents the original training program “Development of Leadership Potential: Communicative and Organizational Aspects,” aimed at forming relevant soft skills. The structure, implementation stages, and evaluation criteria of the training are described. An experimental study confirmed the program’s effectiveness, supported by statistical improvement in participants’ skills. The article justifies the integration of training technologies into higher education.

Key words: professional training; organization; communication; culture; abilities; skills; interactive learning technologies; training; higher education students.

Oleksandr Romanovskyi, Tetiana Solodovnyk, Victoriia Shapolova

An extended abstract of the paper on the subject of:

“Technologies for developing communicative and organizational skills in problem statement.”

Problem setting. In the context of global transformations, the demand for highly qualified professionals with a comprehensive set of competencies has substantially increased. Beyond specialized knowledge, the possession of soft skills-particularly communicative and organizational abilities-plays a crucial role in ensuring career success and adaptability to the dynamic labor market. Modern employers increasingly value candidates capable of effective interpersonal communication, conflict resolution, team collaboration, and the ability to organize workflows and manage time efficiently. These demands emphasize the necessity for higher

education institutions to rethink their educational strategies and focus on the holistic development of students, including their socio-psychological and managerial skills.

Recent research and publications analysis. A review of current scientific literature shows a significant interest in the development of soft skills among future professionals. Researchers such as Zh. Bogdan, K. Koval, O. Pavlyk, and others have examined the role of communication and organizational tendencies in professional readiness. However, despite extensive research, certain issues remain unresolved. In

particular, there is a lack of practical models that demonstrate how modern educational technologies-especially training-based methods-can be effectively implemented in academic settings to enhance students' soft skills. Moreover, limited attention is given to tailoring such technologies for various specializations and personality profiles, as well as the systematic assessment of skill development during training.

Paper objective. The main goal of this research is to substantiate and implement training technologies aimed at developing communicative and organizational skills in higher education students. The authors aim to empirically evaluate the effectiveness of these methods and explore how they can be meaningfully integrated into the structure of professional training within modern universities.

Paper main body. Communicative skills are interpreted as essential components of professional competence, including verbal and non-verbal interaction, active listening, empathy, argumentation, public speaking, and the ability to function within a team. Organizational skills, in turn, comprise goal setting, planning, coordination, time management, resource allocation, and individual or group activity management. The article emphasizes the interdependence of these two skill types and their combined contribution to a professional's adaptability, efficiency, and leadership potential.

The study presents an original training program entitled "Development of Leadership Potential: Communicative and Organizational Aspects", implemented within the academic curriculum of the Institute for Social and Humanitarian Technologies, NTU "Kharkiv Polytechnic Institute." The program is modular in structure and includes four core blocks: (1) diagnostic and introductory, (2) motivational-theoretical, (3) practical, and (4) reflective. It is designed for both online and offline delivery and integrates

interactive techniques such as role-playing, case-based learning, simulations, public presentations, and teamwork exercises.

Skill development was evaluated using a set of diagnostic tools and expert assessments, aligned with four criteria: motivational, cognitive, emotional-value-based, and practical. A sample group of 78 students was assessed before and after the training. Results showed significant improvements in all areas, with high levels of communicative and organizational skills increasing from approximately 10–12 % to over 40–50 %, particularly in the cognitive and motivational domains.

According to the analysis, the training model contributed to measurable improvements in students' readiness to apply communicative and organizational strategies in real-life academic and professional scenarios. Statistical analysis using Fisher's criterion confirmed the significance of these changes ($p \leq 0.01$). Experts also noted the participants' increased engagement and motivation throughout the program.

Conclusions of the research. The findings highlight the relevance and practical value of incorporating structured training-based educational technologies in higher education. The proposed program not only enhances theoretical knowledge but also creates a dynamic learning environment where students can develop critical soft skills necessary for effective professional functioning. As modern job markets demand increasingly flexible, communicative, and self-regulating professionals, such initiatives represent an essential direction for future educational reform.

Prospective areas of further research include the expansion of the training program across various academic disciplines, refinement of assessment tools, and integration of individualized approaches to skill development based on personality traits, learning styles, and professional orientation.

світі успіх професійної діяльності значною мірою залежить не лише від фахових знань, а й від рівня розвитку soft skills, зокрема комунікативних та організаційних навичок особистості фахівця. Роботодавці все частіше шукають професіоналів, які не тільки володіють фаховими компетентностями, але й здатні ефективно взаємодіяти з колегами, клієнтами та партнерами, а також організовувати робочі процеси та управляти проєктами.

Комунікативні навички включають здатність до ефективного вербального та невербального спілкування, активного слухання, емпатії, переконливості та вміння працювати в команді. Ці компетентності є критично важливими для встановлення довірчих відносин із колегами, успішного проведення презентацій, участі в переговорах та вирішенні конфліктних ситуацій тощо.

Організаційні навички охоплюють планування, тайм-менеджмент, управління ресурсами, координацію діяльності, прийняття рішень та контроль за виконанням завдань. Ці здібності дозволяють фахівцям ефективно структурувати свою роботу, досягати поставлених цілей у встановлені терміни та забезпечувати високу ефективність та продуктивність як на індивідуальному, так і на командному рівнях.

Отже, працівники з добре розвиненими комунікативними та організаційними навичками мають більше шансів на кар'єрне зростання, отримують вищу заробітну платню та демонструють вищі показники професійної задоволеності.

Необхідність розвитку soft skills, до яких належать комунікативні й організаційні навички, підтверджується законами України “Про освіту” (2017), “Про вищу освіту” (2014), постулатами Національної рамки кваліфікацій, дескрипторами Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки тощо.

Вища освіта відіграє ключову роль у формуванні цих навичок, адже саме в університетський період закладаються основи професійної поведінки та комунікативної культури особистості фахівця. Традиційні методи навчання, що зосереджувались переважно на передачі теоретичних знань, поступаються місцем інноваційним технологіям навчання, які забезпечують комплексний, всебічний розвиток майбутнього професіонала.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор. В наукових джерелах достатньо ґрунтовно досліджуються комунікативні та організаційні навички особистості фахівця, їх значення для професійної діяльності та шляхи формування, зокрема Ж. Богдан [1]; О. Романовський, С. Резнік, О. Ігнатюк, Т. Солодовник [10] розглядають комунікативні й організаційні навички як складові soft skills; О. Павлик і І. Василенко [9] відносять комунікативні та організаторські схильності до професійних здібностей; К. Коваль [4] у структурі “Soft skills” поряд із іншими виділяє управлінські навички, які ми вважаємо синонімом організаційних, і вважає їх одним із провідних чинників, що впливають на працевлаштування; Т. Лазаренко [6] аналізує розвиток комунікативних навичок студентів під час вивчення іноземної мови; О. Шестель і О. Старинець [13] досліджують формування комунікативних навичок за допомогою технологій дистанційного навчання; Н. Коляда, О. Кравченко [5] пропонують практичні заходи формування “Soft skills” у позааудиторній діяльності у здобувачів вищої освіти.

Наукові дослідження підтверджують потребу у вивченні питання формування організаційних та комунікативних навичок, підвищену увагу до їхньої ролі у становленні та розвитку професіонала. Проте спостерігається мозаїчність вивчення цього питання, не спостерігається однастайності щодо змісту зазначених питань.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Попри велику кількість досліджень у цій сфері, багато питань залишаються відкритими. Зокрема, недостатньо визначено, як саме сучасні освітні технології можуть ефективно сприяти розвитку таких навичок. Також ще недостатньо досліджено, як поєднувати традиційні методи навчання з інноваційними, аби зробити підготовку майбутніх фахівців більш практико орієнтованою.

Окрім цього, потребує глибшого аналізу питання, як найкраще розвивати ці навички у здобувачів різних спеціальностей, враховуючи їхні індивідуальні особливості та здібності, а також яким чином оцінювати рівень сформованості таких умінь на різних етапах навчання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування, реалізація та емпірична перевірка ефективності тренінгових технологій розвитку комунікативних та організаційних навичок у здобувачів вищої освіти в процесі їхньої професійної підготовки, а також аналіз можливостей інтеграції цих технологій у сучасний освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В сучасному світі професійна діяльність будь-якого фахівця, окрім виконання безпосередніх обов'язків, передбачає велику кількість взаємодії з людьми в найрізноманітніших формах ("живі" контакти, телефон, електронна пошта, месенджери, соціальні мережі), і вимагає розвинутих комунікативних й організаційних навичок, щоб не тільки спілкуватися зі співрозмовником на високому культурному та професійному рівні, а оптимально організовувати робочий час і розподіляти завдання за складністю, терміновістю, важливістю виконання тощо.

Комунікативні навички становлять фундаментальну основу професійної компе-

тентності сучасного фахівця. У контексті професійної освіти ми розглядаємо "комунікативну компетентність студента закладу вищої освіти як сукупність сформованих цінностей, знань, умінь, навичок, особистісних характеристик, що дозволяє ефективно здійснювати спілкування у сфері професійної діяльності" [12, с. 30]. Отже, на думку авторів, комунікативна компетентність передбачає наявність розвинутих комунікативних умінь і навичок.

Теоретичні підходи до розвитку комунікативних навичок базуються на фундаментальних працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема таких науковців, як: Н. Волкова [2], М. Заброцький, С. Максименко [3], В. Андрієвська, С. Бойко, Л. Ботіна, О. Виноградова [7], О. Тур [11].

Особливої уваги заслуговують професійно-орієнтовані комунікації, які передбачають формування специфічних комунікативних навичок відповідно до майбутньої діяльності. Це включає опанування професійної термінології, розвиток навичок ділового спілкування, уміння презентувати результати своєї роботи та аргументувати позицію у професійному середовищі.

Організаційні навички розглядаються нами як комплекс здібностей особистості до планування, координації та контролю діяльності. У контексті професійної підготовки здобувачів вищої освіти організаційні навички як складники "soft skills" набувають особливого значення, оскільки сучасний ринок праці висуває високі вимоги до здатності фахівців ефективно організовувати робочі процеси, як слушно зазначають науковці, володіння "організаційними навичками буде сприяти їхній (фахівців) ефективній професійній діяльності, оскільки дозволить оптимально визначати пріоритети у процесі роботи, підходити до вирішення проблем систематично, приймати рішення на основі структурування інформації та усвідомлення пріоритетів, чітко та зрозуміло повідомляти інформацію та ідеї,

адаптуватись до мінливого сучасного середовища і коригувати плани і діяльність у разі потреби” [10].

До структури організаційних навичок автори відносять цілепокладання, планування, тайм-менеджмент, управління інформацією, управління ресурсами, управління простором, організація індивідуальної та колективної роботи [10]. Ці складові організаційних навичок сприяють ефективній організації діяльності, будь-то професійна, навчальна, соціальна, наукова тощо.

Коваль К. серед м'яких навичок, поряд із індивідуальними та комунікативними якостями, виділяє управлінські, що, на нашу думку, є близьким до організаційних навичок. До структури цих якостей належать уміння грати в команді, об'єднувати та мотивувати команду, навчати та розвивати членів команди, передбачати та запобігати ризикам, чітко планувати та керувати часом [4, с. 165]. Таким чином, наявність організаційних навичок у особистості робить її більш гнучкою, адаптивною, ефективною, а отже, збільшуються можливості щодо працевлаштування та підвищується конкурентоздатність молодих фахівців на ринку праці.

У сучасних умовах професійної діяльності комунікативні та організаційні навички розглядаються не ізольовано, а як взаємопов'язані складові єдиної системи професійної компетентності. Їх взаємодія забезпечує ефективність виконання професійних завдань як на індивідуальному, так і на колективному рівнях.

На індивідуальному рівні комунікативні навички сприяють оптимізації професійної поведінки через здатність до самопрезентації, формулювання цілей, вербалізації планів і стратегій. Ці навички дозволяють суб'єктові професійної діяльності чітко структурувати власну позицію, аргументувати рішення та забезпечувати зворотний зв'язок. Водночас організаційні навички виступають механізмом упорядкування цих процесів,

забезпечуючи логічність, послідовність та ефективність комунікативної взаємодії.

На рівні групової взаємодії поєднання комунікативних і організаційних навичок реалізується у здатності до координації колективної діяльності, ефективного розподілу ролей і відповідальності, підтримання інформаційної відкритості та налагодження конструктивного діалогу між членами професійної спільноти. Таке поєднання компетентностей створює передумови для синергії в командній роботі та підвищення загальної результативності діяльності.

Таким чином, інтеграція комунікативних та організаційних навичок є ключовим чинником формування професійної ефективності, особливо у контексті реалізації колективних проєктів, де необхідні високий рівень узгодженості дій, адаптивність і усталені канали обміну інформацією.

З огляду на те, що тренінгові технології є ефективними сучасними методами навчання, спрямовані на формування та розвиток практичних навичок, соціально-психологічних, професійних компетентностей особистості, доречним буде їх застосування для розвитку комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти у процесі професійної підготовки.

Завдяки використанню в освітньому процесі практичних вправ, рольових ігор, кейс-методів, створення зворотного зв'язку, здобувачі вищої освіти матимуть можливість закріпити теоретичні знання на практиці та розширити свій комунікативний та організаційний потенціал для майбутньої професійної діяльності та вирішення важливих питань в складних або незрозумілих ситуаціях та організації чіткої, налагодженої взаємодії з колегами, клієнтами та конкурентами.

Соціально-психологічний тренінг є методом активного навчання дорослих, що має за мету розвиток комунікативної компетентності. Авторське бачення соціально-психологічного тренінгу, розши-

рення його програми певними блоками та впровадження його у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти допоможе розвитку їх комунікативних та організаційних навичок.

Таким чином, авторами цієї публікації, які є науково-педагогічними працівниками кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами створено авторський тренінг “Розвиток лідерського потенціалу: комунікативний та організаційний аспекти” та впроваджено його до освітнього процесу здобувачів вищої освіти навчально-наукового інституту соціально-гуманітарних технологій Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”. Програма тренінгу є адаптивною для Online та Offline навчання в закладах вищої освіти при вивченні дисциплін гуманітарного напрямку.

Тренінг має на меті вирішити наступні завдання за різними напрямками. Діагностичні завдання: виявлення актуального рівня розвитку комунікативних та організаційних навичок (діагностичні заходи до та після проходження тренінгу здобувачами вищої освіти, включаючи експертне оцінювання). Мотиваційні завдання: розкриття важливості комунікативних та організаційних навичок для особистого життя, навчального процесу та майбутньої професійної діяльності; мотивація здобувачів вищої освіти до безперервного розвитку впродовж життя та розкриття ключових джерел та методів для його реалізації. Теоретичні завдання: знайомство з теоретичними аспектами комунікативних та організаційних навичок, а також закономірностей, механізмів, технологій та методів їх розвитку. Практичні завдання: розвиток комунікативних та організаційних навичок у різних життєвих ситуаціях, що змодельовані в тренінговому середовищі та можуть бути адаптовані в реальних ситуаціях особистісного та професійного характеру.

Авторський тренінг “Розвиток лідерського потенціалу: комунікативний та організаційний аспекти” має такі блоки. Перший блок “Ознайомчо-діагностичний” містить певні інтерактивні методи (ігри на знайомство, практичні вправи та кейси) для розкриття особливостей розвитку комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти та створення довірливої атмосфери у групі.

Другий блок, “Мотиваційно-теоретичний”, вміщує розкриття значущості комунікації в нашому житті, аналіз різних каналів комунікативного процесу, розкриття ефективних технік процесу спілкування на різних його етапах та секретів успішності даного процесу, також у цьому блоці обґрунтовується значення цілепокладання, планування та організації власної діяльності та діяльності інших людей, розкриваються особливості прийняття рішень, механізми та методи впливу у процесі взаємодії, методи тайм-менеджменту та реалізації презентаційних заходів, відпрацювання ораторських навичок.

Третій блок, “Практичний”, містить певні рольові розігрування, роботу з кейсами, практичні вправи, дискусії, ораторські виступи, що доповнюють отримані теоретичні знання “Мотиваційно-теоретичного” блоку через їх практичне відпрацювання.

Слід зазначити, що з метою досягнення ефекту лабілізації в тренінговому просторі, що характеризується створенням умов для розуміння здобувачами вищої освіти рівня розвитку реальних власних знань, умінь та навичок, а також для створення мотиваційного (зовнішнього та внутрішнього характеру) ефекту, продуктивного зворотного зв'язку, блоки “Мотиваційно-теоретичний” та “Практичний” реалізуються у змішаному форматі, поступово доповнюючи та змінюючи один одного за логічними та смисловими частинами.

Завершальним є блок “Рефлексія”, завдяки якому здобувачі вищої освіти,

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

ведучі та експерти, що були долучені до реалізації тренінгу, отримують зворотній зв'язок із різних джерел його надходження, аналізують ефективність самого тренінгового заходу та ефективність кожного його учасника, встановлюють можливі перспективи у подальшому розвитку комунікативних та організаційних навичок здобувачів.

Експертне оцінювання реалізовували науково-педагогічні працівники кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І. Зязюна навчально-наукового інституту соціально-гуманітарних технологій Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”. Вони мають достатній професійний досвід науково-педагогічної діяльності та тренерської роботи, які пов’язані саме з розвитком комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти, ліцеїстів та фахівців різних галузей. Головною метою експертів було дослідження ефективності проведеного соціально-психологічного тренінгу “Розвиток лідерського потенціалу: комунікативний та організаційний аспект”, що мала відображення у динаміці розвитку комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти.

Критерії оцінювання здобувачів вищої освіти щодо розвитку комунікативних та організаційних навичок, що були сформовані на базі вивчення досвіду провідних вчених та особистісної думки експертів, були такими:

– мотиваційний (наявність бажання та потреби у спілкуванні, вміння мотивувати інших до спілкування та організації спільної діяльності);

– когнітивний (наявність певних знань щодо ефективного комунікативного та організаційного процесів);

– емоційно-ціннісний (здатність до самоаналізу та самооцінки в комунікативному та організаційному процесах, здатність до емпатійної взаємодії на засаді поваги, взаємодопомоги та активної позиції, розуміння значущості комунікації та ефективної організації діяльності в нашому житті);

– діяльнісний (здатність реалізовувати комунікативні та організаційні навички на практиці, обирати оптимальні способи спілкування, мотивацій, координації дій та адаптуватися до конкретної ситуації взаємодії).

Окрім експертного оцінювання було проведено тестування на знання теоретичного матеріалу щодо комунікативного та організаційного процесів, результати якого увійшли до показників когнітивного критерію. Дані діагностичні заходи та експертне оцінювання було проведено на початку тренінгу (“Ознайомчо-діагностичний” блок) та після його закінчення (блок “Рефлексія”).

До експерименту було залучено групи здобувачів вищої освіти навчально-наукового інституту Соціально-гуманітарних технологій Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” у кількості 78 осіб. В даному дослідженні брали участь здобувачі за власним бажанням. Нагорода за участь не передбачалась. Учасниками були студенти, що навчаються, окремі критерії не визначались.

У таблиці 1 відображені результати експертного оцінювання рівнів прояву комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти за визначеними критеріями на початку тренінгу.

Таблиця 1

Результати експертного оцінювання рівнів прояву комунікативних та організаторських навичок здобувачів вищої освіти за визначеними критеріями на початку тренінгу

Рівні прояву	комунікативні навички (у %)	організаційні навички (у %)
Мотиваційний критерій		
Високий	19,2	12,8
Середній	38,5	41

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Продовження таблиці 1.

Низький	42,3	46,2
Когнітивний критерій		
Високий	10,3	11,6
Середній	35,3	26,9
Низький	56,4	61,5
Емоційно-ціннісний критерій		
Високий	9	10,3
Середній	25,6	29,5
Низький	65,4	60,2
Діяльнісний критерій		
Високий	10,2	11,5
Середній	44,9	47,5
Низький	44,9	41

Відповідно до результатів експертної оцінки було з'ясовано, що до початку впровадження тренінгової програми “Розвиток лідерського потенціалу: комунікативний та організаційний аспект” більшість здобувачів вищої освіти мали низький та середній рівні прояву комунікативних та організаційних навичок за всіма критеріями. Дані результати було

використано ведучими тренінгу для активізації, розвитку кожного учасника на засадах індивідуального підходу та реалізації принципів його проведення.

У таблиці 2 відображені результати експертного оцінювання рівнів прояву комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти за критеріями після проведення тренінгу.

Таблиця 2

Результати експертного оцінювання рівнів прояву комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти за визначеними критеріями по закінченню тренінгу

Рівні прояву	комунікативні навички (у %)	організаційні навички (у %)
Мотиваційний критерій		
Високий	38,5	34,6
Середній	52,5	57,7
Низький	9	7,7
Когнітивний критерій		
Високий	43,6	51,3
Середній	47,5	42,3
Низький	9	6,4
Емоційно-ціннісний критерій		
Високий	42,3	37,2
Середній	51,3	53,9
Низький	6,4	9
Діяльнісний критерій		
Високий	38,5	37,2
Середній	53,8	55,1
Низький	7,7	7,7

Після проведення тренінгу було встановлено позитивну динаміку розвитку комунікативних та організаційних навичок у здобувачів вищої освіти. У більшості здобувачів домінуючими були високий та середній рівні розвитку комунікативних та організаційних навичок.

З метою виявлення статистично

значущих відмінностей у прояві комунікативних та організаційних навичок у здобувачів вищої освіти було застосовано критерій Фішера. У таблицях 3 і 4 відображено порівняння результатів щодо прояву комунікативних та організаційних навичок здобувачів вищої освіти на початку та після закінчення тренінгу.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ**

Таблиця 3

Рівні прояву комунікативних навичок здобувачів вищої освіти на початку та по закінченню тренінгу

Рівні прояву	комунікативні навички (у %) на початку	організаційні навички (у %) по закінченню	Значення F - критерію	p
Мотиваційний критерій				
Високий	19,2	38,5	2.685	p≤0,01
Середній	38,5	52,5	1.775	p≤0,05
Низький	42,3	9	5.045	p≤0,01
Когнітивний критерій				
Високий	10,3	43,6	4.935	p≤0,01
Середній	35,3	47,5	1.802	p≤0,05
Низький	56,4	9	6.812	p≤0,01
Емоційно-ціннісний критерій				
Високий	9	42,3	5.045	p≤0,01
Середній	25,6	51,3	3.338	p≤0,01
Низький	65,4	6,4	8.566	p≤0,01
Діяльнісний критерій				
Високий	10,2	38,5	4.284	p≤0,01
Середній	44,9	53,8	1.123	-
Низький	44,9	7,7	5.658	p≤0,01

Результати статистичної обробки отриманих даних експертної оцінки за всіма критеріями щодо прояву комунікативних навичок здобувачів вищої освіти на початку та після закінчення тренінгу говорять про значущі відмінності з позитивною динамікою розвитку даних навичок.

Таблиця 4

Рівні прояву організаційних навичок здобувачів вищої освіти на початку та по закінченню тренінгу

Рівні прояву	організаційні навички (у %) на початку	організаційні навички (у %) по закінченню	Значення F-критерію	p
Мотиваційний критерій				
Високий	12,8	34,6	3.283	p≤0,01
Середній	41	57,7	2.092	p≤0,05
Низький	46,2	7,7	5.819	-
Когнітивний критерій				
Високий	11,6	51,3	5.641	p≤0,01
Середній	26,9	42,3	2.031	p≤0,05
Низький	61,5	6,4	8.067	p≤0,01
Емоційно-ціннісний критерій				
Високий	10,3	37,2	4.119	p≤0,01
Середній	29,5	53,9	3.121	p≤0,01
Низький	60,2	9	7.3	p≤0,01
Діяльнісний критерій				
Високий	11,5	37,2	3.861	p≤0,01
Середній	47,5	55,1	0.962	-
Низький	41	7,7	5.172	p≤0,01

Також слід сказати про значущі відмінності з позитивною динамікою розвитку організаційних навичок здобувачів вищої освіти на початку та після закінчення тренінгу, що в цілому говорить про ефективність та значну результативність даної авторської програми тренінгу “Розвиток лідерського потенціалу:

комунікативний та організаційний аспекти”. Експертами була відзначена активність здобувачів та зацікавленість тим теоретично-практичним матеріалом, що було реалізовано в тренінговому просторі.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проведене теоретичне й емпіричне дослідження розвитку комунікативних й організаційних навичок за допомогою тренінгової програми підтверджує ефективність та актуальність інноваційних технологій навчання, сприяє підготовці здобувачів вищої освіти до професійної діяльності, які володіють не тільки фаховими знаннями, а мають розвинені комунікативні та організаційні особистості, що дозволяє бути ефективними й адаптуватися до швидкозмінних умов сьогодення й сучасного ринку праці. З огляду на

підтверджену ефективність та позитивну динаміку, рекомендується активне впровадження даної авторської програми тренінгу “Розвиток лідерського потенціалу: комунікативний та організаційний аспекти” в освітній процес, зокрема через включення тренінгу до плану роботи студентських наукових гуртків, клубів лідерства або органів студентського самоврядування для системного розвитку ключових soft skills студентської молоді, а також як створення вибіркової дисципліни (факультативу) на базі програми тренінгу для охоплення ширшої аудиторії здобувачів вищої освіти. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення довгострокового впливу тренінгу на успішність професійної адаптації випускників та розробку модульних варіацій програми для різних галузей знань.

Список літератури:

1. Bogdan Zh. Psychology of Soft Skills of the Future Specialist : monograph. Kharkiv : S. Kuznets KhNUE, 2025. 215 p. URL: <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/36011>.

2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник. Київ : ВЦ “Академія”, 2006. 256 с.

3. Заброцький М. М., Максименко С. Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. Житомир : Волинь, 2000. 32 с.

4. Коваль К. О. Розвиток “Soft skills” у студентів — один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.

5. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування “Soft skills” в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3. С. 137–145.

6. Лазаренко Т. В. Розвиток комунікативних навичок студентів

університету на заняттях з іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 81, т. 1. С. 176–181.

7. Андрієвська В. В., Бойко С. Т., Ботіна Л. Й., Виноградова О. В. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві : монографія / за ред. В. В. Андрієвської. Київ-Кіровоград: ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2014. 226 с.

8. Наход С. А. Значущість “Soft skills” для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. 2018. № 63. С. 131–135.

9. Павлик О. М., Василенко І. С. Комунікативні та організаторські схильності як важливі складові професійних здібностей тренера. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 2. С. 59–64.

10. Романовський О. Г., Резнік С. М., Ігнатюк О. А., Солодовник Т. О. Організаційні навички як складник “soft skills” майбутніх викладачів вищої школи та

фахівців фізичної культури та спорту. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 1. С. 37–41.

11. Тур О. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності: історія, теорія, практика : монографія. Полтава : Гаража М. Ф., 2017. 409 с.

12. Богдан Ж., Серeda Н., Солодовник Т. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти : монографія. Харків : Мадрид, 2020. 262 с.

13. Шестель О. Старинець, О. Формування комунікативних навичок у здобувачів вищої освіти сфери послуг і харчування під час вивчення іноземних мов: використання технологій дистанційного навчання. *Інновації та технології в сфері послуг і харчування*. 2025. № 1. С. 41–44.

References:

1. Bogdan Zh. Psychology of Soft Skills of the Future Specialist. Monograph. Kharkiv: S. Kuznets KhNUE, 2025. 215 p. Available at: <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/36011>

2. Volkova N. P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia. Navch. posibyk. Kyiv: VTs "Akademiia", 2006. 256 p.

3. Zabrotskyi M. M., Maksymenko S. D. Komunikatyvna kompetentnist uchytelia: sutnist i shliakhy formuvannia [Teacher's communicative competence: essence and ways of formation]. Zhytomyr: Volyn, 2000. 32 p.

4. Koval K. O. Rozvytok "Soft skills" u studentiv — ody z vazhlyvykh chynnykiv pratsevashtuvannia [The development of soft skills in students is one of the important factors in employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. 2015. No. 2. pp. 162–167.

5. Koliada N., Kravchenko O. Praktychnyi dosvid formuvannia "Soft skills" v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Practical experience in developing soft skills in higher

education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2020. No. 3. pp. 137–145.

6. Lazarenko T. V. Rozvytok komunikatyvnykh navychok studentiv universytetu na zaniattiakh z inozemnoi movy [Developing communication skills of university students in foreign language classes]. *Innovatsiina pedahohika*. 2025. Iss. 81, Vol. 1. pp. 176–181.

7. Andriievska V. V., Boiko S. T., Botina L. Y., Vynohradova O. V. Metodolohichni problemy transformatsii komunikatyvnoi kompetentnosti psykhologa v informatsiinomu suspilstvi [Methodological problems of transforming the communicative competence of psychologists in the information society]. *Monohrafiia*. / za red. V. V. Andriievskoi. Kyiv–Kirovohrad: TOV "Imeks-LTD", 2014. 226 p.

8. Nakhod S. A. Znachushchist "Soft skills" dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The importance of soft skills for the professional development of future specialists in socio-economic professions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. Drahomanova*. 2018. No. 63. pp. 131–135.

9. Pavlyk O. M., Vasylenko I. S. Komunikatyvni ta orhanizatorski skhylnosti yak vazhlyvi skladovi profesiinykh zdibnostei trenera [Communication and organisational skills as important components of a trainer's professional abilities]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. 2017. Iss. 2. pp. 59–64.

10. Romanovskyi O. H., Reznik S. M., Ihnatiuk O. A., Solodovnyk T. O. Orhanizatsiini navychky yak skladnyk "soft skills" maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly ta fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu [Organisational skills as a component of soft skills for future higher education teachers and physical education and sports specialists]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2024. No. 1. pp. 37–41.

11. Tur O. M. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz dokumentoznavstva ta informatsiinoi diialnosti: istoriia, teoriia, praktyka [Developing

communication skills in future specialists in document science and information activities: history, theory, practice]. Monohrafiia. Poltava : Harazha M. F., 2017. 409 p.

12. Bohdan Zh., Sereda N., Solodovnyk T Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Developing communication skills in higher education students]. Monohrafiia. Kharkiv: Drukarnia Madryd, 2020. 262 p.

13. Bohdan Zh., Sereda N., Solodovnyk T Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Developing communication skills in higher education students in the service and catering sectors while learning foreign languages: the use of distance learning technologies]. Monohrafiia. Kharkiv: Drukarnia Madryd. 2025. No. 1. pp. 41–44.

Стаття надійшла до редакції 20. 08.2025

Alina Khrypunova

PhD in Pedagogy, associate Professor, National technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, associate professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8485-135X>;
E-mail: khripalina22@gmail.com

Dmytro Gorovyi

doctor of economic sciences, professor, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, director of the educational and scientific institute of international education; Kharkiv, Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-3857>;
E-mail: dmytro.gorovyi@khpi.edu.ua

Yevheniia Vorobiova

Ph.D in pedagogy, associate professor, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, associate professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6269-578X>;
E-mail: evorobjova@ukr.net

**PREPARATORY STAGE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR DEVELOPING
ECOLOGICAL COMPETENCE FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS IN
MANAGEMENT**

Abstract: the article develops methodological support for the preparatory stage of pedagogical technology for developing ecological culture for master's degree students in management, which involves supplementing the content of master's degree courses with ecological issues, the development of a special course on ecology and economics, and the adjustment of pre-graduation internship plans and topics for theses and term papers.

The objective of the study is to develop and implement ecologically oriented methodological support for the training of master's degree students in management.

The subject of the study is the creation of a preparatory stage of pedagogical technology for the formation of ecological competence in master's degree students in management.

The purpose of the study is considered in the process of transforming the curriculum based on the development of a preparatory stage of pedagogical technology for the formation of ecological culture in master's degree students in management.

The main components of the preparatory stage of pedagogical technology for the formation of ecological culture among master's students in management have been developed.

Key words: ecological culture of master's students in management; pedagogical technology; preparatory stage.

Аліна Хрипунова

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний технічний
університет “Харківський політехнічний інститут”, доцентка кафедри педагогіки і
психології управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;
E-mail: khripalina22@gmail.com

Дмитро Горовий

доктор економічних наук, професор, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, директор Навчально-наукового інституту
міжнародної освіти; Харків, Україна;
E-mail: dmytro.gorovyi@khpi.edu.ua

Євгенія Воробйова

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, доцентка кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;
E-mail: evorobjova@ukr.net

ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ МЕНЕДЖМЕНТУ

Анотація: у статті розроблено методичне забезпечення підготовчого етапу педагогічної технології формування екологічної культури магістрів менеджменту, який передбачає доповнення змісту навчальних дисциплін магістерської підготовки питаннями екологічного характеру, розроблення еколого-економічного спеціального курсу, коригування планів переддипломної практики та тем дипломних і курсових робіт.

Також розроблені основні компоненти підготовчого етапу педагогічної технології формування екологічної культури магістрів менеджменту.

Ключові слова: екологічна культура магістрів менеджменту; педагогічна технологія; підготовчий етап.

Аліна Хрипунова, Дмитро Горовий, Євгенія Воробйова

Розширена анотація для ознайомлення з цією темою:

**“Підготовчий етап педагогічної технології формування екологічної
компетентності магістрів менеджменту”**

**Постановка проблеми у загальному
вигляді та її зв'язок з важливими науковими
чи практичними завданнями.** У сучасному
світі людство здійснює інтенсивний
антропогенний вплив і трансформує
навколишнє середовище, що призвело до
глобального екологічного дисбалансу.
Погіршення екологічної ситуації в усьому
світі змусило людство негайно зайнятися
різними екологічними проблемами. Для

вирішення існуючих глобальних екологічних
проблем необхідно не тільки поглибити
наукові знання про природу та
антропогенний вплив на природні процеси, а
й широко застосовувати економічні
фактори, що запобігають забрудненню
навколишнього середовища.

На сучасному етапі людського
розвитку екологічний фактор все більше
обмежує економічний розвиток і змушує

економіку жити не тільки за економічними законами, а й враховувати екологічні проблеми. Економіка і екологія безпосередньо взаємозалежні та тісно взаємодіють, бо криза в навколишньому середовищі посилює занепад економіки, а депресивний стан економіки погіршує стан навколишнього середовища.

Тому вдосконалення педагогічного процесу закладів вищої освіти, спрямованого на покращення екологічної підготовки фахівців економічних спеціальностей, є актуальним питанням підвищення їхньої професійної кваліфікації у сфері екологічної трансформації економіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, і на які спирається автор. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що розробка теоретико-методологічних засад формування культури була предметом дослідження В.Крисаченка (феномен екологічної культури в єдності її теоретичного, світоглядного, практичного аспектів), Дубового В. (шляхи вдосконалення екологічної культури), Й. Маленко (формування екологічної культури). Питання екологічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах розглядається в дослідженнях І. Солошича (зміст екологічних знань), Лукашенка Т. (формування екологічної компетентності інженерів), Н. Душечкіна (формування екологічного світогляду студентів).

Питання екологічної підготовки економістів розкрито в дослідженнях Хаминець В. (формування еколого-економічних компетенцій у вищій школі), Матеюк О. (екологічна підготовка економістів у контексті сталого розвитку), та С. Соболева (формування екологічної свідомості студентів фінансово-економічних спеціальностей).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Аналіз вищезазначених досліджень показує, що процес розвитку екологічної свідомості у

студентів вищих навчальних закладів розглядається в контексті змісту екологічної освіти, формування екологічної свідомості та розвитку екологічної компетентності. Для студентів економічних спеціальностей акцент робиться на формуванні еколого-економічних компетенцій, екологічній підготовці в контексті сталого розвитку та формуванні екологічної свідомості. Водночас процес формування екологічної культури менеджерів не був предметом спеціальних наукових досліджень. Розробка педагогічної технології формування екологічної компетентності магістрантів з менеджменту є актуальною та має значну теоретичну та практичну значущість.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є створення методичного забезпечення підготовчого етапу педагогічної технології формування екологічної культури майбутніх менеджерів у процесі їх магістерської підготовки. Для досягнення цієї мети необхідно вирішити наступні завдання: розробити пропозиції щодо напрямів екологічної трансформації магістерських програм та запропонувати для впровадження в освітній процес спеціальної еколого-економічної дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наведених досліджень показує, що процес розвитку екологічної свідомості у студентів закладів вищої освіти розглядається в контексті змісту екологічної освіти, формування екологічної свідомості, розвитку екологічної компетентності. Для студентів економічних спеціальностей акцент робиться на формуванні еколого-економічних компетенцій, екологічній підготовці в контексті сталого розвитку, формуванні екологічної свідомості. При цьому процес формування екологічної культури менеджерів не був предметом спеціальних наукових досліджень.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Найкраще ця проблема вирішується в процесі підготовки магістрів, коли базові профільні знання вже сформовані під час навчання на першому (бакалаврському) рівні освіти.

Аналіз навчального плану для магістерських програм із менеджменту, проведений в контексті можливості формування складових екологічної культури, показує наявність обов'язкових та вибіркового освітніх компонентів. До обов'язкових освітніх компонентів належать загально- і спеціалізовані фахові навчальні дисципліни. До загально-навчальних дисциплін належать: Основи наукових досліджень, Ділова етика та соціальна відповідальність, Інформаційні системи та технології в менеджменті.

Спеціальні (професійні) навчальні дисципліни включають: Організаційне управління, Управління стратегічними змінами, управління проєктами, Лідерство та управління конфліктами, а також Діагностику бізнесу. Передбачено курсовий проєкт з дисципліни Організаційний менеджмент.

Вибіркові освітні компоненти включають спеціалізоване навчання та курси за вибором. Спеціалізовані навчальні курси включають два спеціалізовані пакети курсів: "Управління бізнесом" та "Управління бізнес-процесами".

Спеціалізований пакет дисциплін "Управління бізнесом" включає такі дисципліни: Управління персоналом та організаційною поведінкою, Управління маркетингом, Управління логістикою, Кризовий менеджмент.

Спеціалізований пакет дисциплін "Управління бізнес-процесами" включає такі дисципліни: Операційний менеджмент (поглиблений курс), Управління бізнес-процесами, Аутсорсинг бізнес-процесів, та Тотальне управління якістю (ТУЯ).

У другому семестрі викладаються факультативні предмети спеціалізованої підготовки. До них належать

Менеджмент (поглиблений курс), Стратегічні інновації, Управління конкурентоспроможністю, Управління ризиками, Математичне моделювання в менеджменті та Міжнародний менеджмент. Важливим елементом освітньої програми є переддипломна практика та дипломна робота.

Під час викладання спецкурсу були проведені проблемні семінари: "Пріоритети, принципи та механізми управління зеленим розвитком національної економіки в Україні", "Перспективні напрямки зеленого розвитку національної економіки України". З метою зосередження уваги студентів на конкретному актуальному питанні або його найважливішому і значущому аспекті під час викладання спецкурсу у формі круглого столу мають бути проведені тематичні семінари: "Інновації як один із ключових факторів зеленого розвитку національної економіки та забезпечення зеленого зростання", "Значення інновацій для стабільного, зеленого, інклюзивного зростання", "Фактори, що перешкоджають розвитку інновацій, ключові фактори та умови, що сприяють розвитку інновацій для зеленої економіки та зеленого зростання".

Максимальний ступінь наближення до майбутньої професійної діяльності досягається під час практики навчання на конкретних робочих посадах. Практичний досвід роботи традиційно набувається в процесі практики навчання. Магістерська програма включає переддипломну практику, тому доцільно включити відповідні екологічні завдання в програму практики. При виконанні дипломних та курсових проєктів необхідно створити відповідні економічні моделі, що враховують екологічну складову та оцінити природоохоронні заходи, необхідні для збереження навколишнього середовища під час діяльності підприємства.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному

напряму. Розроблено підготовчий етап педагогічної технології з екологічної культури для магістрантів з менеджменту, який включає: доповнення змісту магістерських курсів з менеджменту, “Основи наукових досліджень”, “Бізнес-етика та соціальна відповідальність”, та “Діагностика бізнесу”, екологічними питаннями; розробку спеціального факультативного курсу з еколого-економічних питань, “Менеджмент зеленого економічного розвитку”; коригування програми переддипломної практики та тем для дипломних і курсових робіт шляхом

інтеграції в них питань екологічно орієнтованого управління проєктами.

Показано, що оптимальними педагогічними інструментами для спецкурсу “Менеджмент зеленого економічного розвитку” мають бути проблемні лекції, лекції-візуалізації та діалогово-дискусійні семінари (міждисциплінарні, проблемні та тематичні семінари). Перспективи подальшого наукового розвитку ми бачимо в розширенні спектру магістерських програм, які потребують розвитку екологічної складової у підготовці фахівців у певній галузі.

Problem setting. In today's world, humanity is exerting intense anthropogenic influence and transforming the environment, which has led to global ecological imbalance. The deterioration of the ecological situation around the world has forced humanity to immediately address various environmental problems. To solve existing global environmental problems, it is necessary not only to deepen scientific knowledge about nature and anthropogenic impact on natural processes, but also to widely apply economic factors that prevent environmental pollution [1]. At the present stage of human development, the environmental factor increasingly limits economic development and forces the economy to live not only by economic laws, but also to take environmental problems into account [2]. Economics and ecology are directly interdependent and closely interact, as the crisis in the environment exacerbates the decline of the economy, and the depressed state of the economy worsens the state of the environment [3]. The ecological transformation of the economy consists in ensuring sustainable, environmentally safe use of natural resources and preserving the resource-ecological balance by reducing the negative impact of the economy on the environment. The ecological transformation of the economy is carried out through a system of organizational measures, innovative processes, and restructuring of the

production sphere, which are implemented by specialists in the field of economics at both the macro- and microeconomic levels [4].

Therefore, improving the pedagogical process of higher education institutions aimed at improving the ecological training of specialists in economic specialties is a pressing issue for improving their professional qualifications in the field of ecological transformation of the economy.

As stated in the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032, the educational process should organically combine professional training with modern technologies for the development of ecological thinking, research in the field of ecological safety and the revival of the biosphere in accordance with the modern conditions of digital pedagogy [5].

Similar challenges regarding the relevance of developing the environmental culture of specialists can also be seen in the Global Action Programme on Education published by UNESCO [6].

Ukraine's scientific and pedagogical personnel have high-quality achievements in environmentally sustainable development, medical ecology, military ecology, methodology and content of environmental education and upbringing, environmental ethics and psychology, education and management, etc. Using this experience and in accordance with the Decree of the President of

Ukraine 'On the Main Directions of Higher Education Reform in Ukraine,' a team of specialists in the field of environmental education, with the participation of specialists from the Ministry of Environmental Protection, developed the Concept for the Development of Environmental Education and Training in Ukraine. According to the concept, environmental education and training are aimed at acquiring fundamental environmental knowledge and its methodology, as well as professional environmental training, greening of special academic disciplines, and environmental education.

This will ensure the formation of comprehensive environmental knowledge and thinking necessary for making informed management decisions at the level of enterprises, industries, regions, and the country as a whole.

Recent research and publications analysis. An analysis of psychological and pedagogical sources shows that the development of theoretical and methodological foundations for the formation of culture has been the subject of research by V. Krysachenko (the phenomenon of ecological culture in the unity of its theoretical, worldview, and practical aspects) [7], V. Dobovyi (ways to improve ecological culture) [8], and Y. Malenko (the formation of ecological culture) [9]. The issue of ecological training of students in higher educational institutions is addressed in the research of I. Soloshich (content of ecological knowledge) [10], T. Lukashenko (formation of ecological competence of engineers) [11], N. Dushechkin (formation of ecological worldview of students) [12].

The issues of environmental training for economists are explored in the studies by V. Khamynets (the formation of environmental and economic competencies in higher education [13]), O. Mateyuk (environmental training for economists in the context of sustainable development) [14], and S. Sobolieva (forming environmental awareness among students of financial and economic specialties) [15].

In addition to domestic scientists, foreign scientists are also working on the problem of developing the ecological culture of specialists in higher education. In particular, most scientific developments are devoted to the training of teachers in the context of developing their ecological competence. Thus, Chisingui & Costa (2020) are developing questions preparation of future teachers of biology for the formation of environmental culture of high school students).

These challenges necessitate a transformation in education, particularly in the training of future biology teachers who play a crucial role in shaping students' environmental awareness and responsibility (Barthetal Lozano et al Bawden).

The integration of sustainability principles in teacher education is vital for equipping educators with the competencies needed to address environmental issues and in still an ecologically responsible mindset in future generations (Rowe, 2007; Robertetal., 2005)

As higher education institutions increasingly assume leadership in promoting sustainability, the development of innovative pedagogical strategies becomes a priority (Lodge, 2019; Marynaetal., 2022). Consequently, the training of future biology teachers must incorporate methodologies that enable students to comprehend the complexity of environmental systems, recognize human environment interactions, and apply sustainable solutions in their teaching practices (Balkybeketal., 2025). This study aims to develop and validate a model for cultivating environmental competence in biology teacher education. The proposed model consists of three fundamental components: theoretical, practical, and reflexive blocks (A review of Chao, 2024). The incorporation of contemporary pedagogical models, such as ecological competence frameworks, further supports the formation of environmentally responsible educators (Xiao and McCright, 2007; Sternetal., 2017; Houtsonen, 2004).

Additionally, studies highlight the importance of cultural and social factors in

shaping teachers ecological competence (Stibbards and Puk, 2011; Liu et al., 2019). Systematic integration of environmental knowledge in to teacher training curricula fosters a holistic approach that combines theoretical foundations with hands on experience (Chang and Kidman, 2023; Harris and Gold, 2017).

Highlighting previously unsolved parts of the general problem, to which this article is devoted. An analysis of the above studies shows that the process of developing environmental awareness among students at higher education institutions is considered in the context of environmental education content, the formation of environmental consciousness, and the development of environmental competence. For students of economic specialties, the emphasis is on the formation of ecological and economic competencies, ecological training in the context of sustainable development, and the formation of ecological awareness. At the same time, the process of forming the environmental culture of managers has not been the subject of special scientific research. This problem is best solved in the process of master's degree training, when basic specialized knowledge has already been formed during undergraduate studies. At the same time, it is necessary to resolve the contradictions that objectively exist in the theory and practice of pedagogy, namely between the requirements for a manager as a subject of environmentally oriented activity and the existing system of master's training in Ukrainian higher education institutions. Thus, the development of pedagogical technology for the formation of environmental competence of master's students in management is relevant and has significant theoretical and practical significance.

Paper objective. The purpose of the article is to create methodological support for the preparatory stage of the pedagogical technology of forming the ecological culture of future managers in the process of their master's training. To achieve this goal, the following tasks must be solved: to suggest

directions the ecological transformation of master's degree programs and to develop a special ecological and economic discipline.

Paper main body. The components of the environmental culture of master's degree students in management do not arise on their own; they must be formed in the educational process of higher education institutions. Therefore, we analysed the master's degree program in management and identified elements of the educational process that can be used to form their environmental culture. In our previous studies (see, for example, [16]), we defined environmental culture as the environmental culture of master's degree students in management as a system of organically interrelated elements of professional nature-transforming activity and its theoretical and moral assessment, which necessarily takes into account socio-ecological principles and requirements. At the same time, we proposed to distinguish the following components of the environmental culture of management masters: cognitive, axiological, humanistic, and activity-based.

An analysis of the curriculum for master's degree programs in management, conducted in the context of the possibility of forming components of environmental culture, shows the presence of compulsory and optional educational components. Compulsory educational components include general and specialized professional training disciplines. General training disciplines include: fundamentals of scientific research, business ethics and social responsibility, information systems and technologies in management. Special (professional) training disciplines include: organizational management, strategic change management, project management, leadership and conflict management, as well as business diagnostics. A course project is provided for the discipline of organizational management. Selective educational components include specialized training and elective courses. Specialized training courses include two specialized course packages: the specialized course package "Business Management" and the

specialized course package “Business Process Management.” The specialized package of disciplines “Business Management” includes the following disciplines: personnel and organizational behaviour management, marketing management, logistics management, crisis management. The specialized package of disciplines “Business Process Management” includes the following disciplines: operational management (advanced course), business process management, business process outsourcing, and total quality management (TQM). In the second semester, elective subjects of specialized training are taught. These include management (advanced course), strategic innovation, competitiveness management, risk management, mathematical modelling in management, and international management. An important element of the educational program is pre-diploma internship and diploma thesis.

Since the formation of an ecological culture in master's programs in management should be the result of students' educational activities, it is necessary to optimize the basic initial curriculum and work programs of academic disciplines that have the potential to form an ecological culture. The stages of development and implementation of pedagogical technology are traditionally defined as preparatory, motivational-orientational, content-practical, and analytical-resultative. The preparatory stage should be aimed at creating appropriate scientific and methodological support for the process of forming students' environmental culture. The necessity of this stage is determined by the fact that the existing system of training future masters of management lacks a purposeful organization of their ecological training as engineers, as well as scientific and methodological support for such training.

We believe that the preparatory stage requires:

- supplementing the content of master's degree courses in management with ecological issues;

- developing a special course aimed at forming the cognitive and activity components of ecological culture.

- adjust the plans for pre-diploma internships and the topics of diploma and course papers by integrating ecological management issues into them.

We have demonstrated the potential for purposefully utilizing the ecological aspects of the general training discipline “Fundamentals of Scientific Research” to foster an ecological culture.

Thus, when considering topic 2, “Specifics of Scientific Research in the Social Sciences,” students' attention should be focused on the social responsibility of scientists for the environmental impact of scientific developments on the environment of future generations. At the same time, it is necessary to provide qualitative examples of inventions that have had a significant environmental impact on the development of humanity. For example, it is necessary to compare the environmental impact of the invention of controlled nuclear reaction, as the basis for the operation of a nuclear power plant, and the invention of environmentally friendly wind turbines. When considering Topic 4, “Scientific Ethics,” it is necessary to provide examples of how modern environmental problems (such as the lack of clean water) stimulate the development of scientific research aimed at creating appropriate large-scale industrial technologies.

It should be noted that in the training of master's students, the development of the moral and ethical potential of future specialists is very important for the formation of their high environmental culture. Therefore, in the discipline “Business Ethics and Social Responsibility,” examples should be given of cases where irresponsible attitudes on the part of government and business have led to environmental disasters. When considering topic 6, “Sustainable Development,” it is necessary to emphasize that sustainable development of society involves the widespread use of environmentally friendly energy sources and

the introduction of energy- and material-saving technologies. When considering topic 9, "Social Responsibility to Society," in this discipline, it is necessary to provide examples of the negative impact of human industrial activity on the environment. It is necessary to talk about the Canadian environmental disaster that occurred in the Canadian province of Ontario in 1970. Two Indian communities had very serious health problems. The first community lived in northwestern Ontario and suffered from consuming fish contaminated with mercury. The second community in southern Ontario suffered from illegal industrial chemical waste. The source of mercury was the electrochemical production of chlorine at the Dryden Chemical Company. Between 1962 and 1970, more than 9 tons of mercury entered the English River system. This led to high mortality rates in these communities. It is also worth mentioning the man-made disaster in Bhopal (India), which was the deadliest in modern history. It occurred as a result of an accident at a chemical plant owned by the American chemical and industrial corporation Union Carbide in the Indian city of Bhopal. In December 1984, a huge release of this highly toxic compound, about 42 tons, occurred from a methyl isocyanate (MIC) storage tank. The MIC vapour cloud covered an area of 40 square kilometres, spreading to the surrounding poor neighbourhoods and the railway station. According to official data, approximately 5,295 people died on the day of the accident. Such an immoral attitude towards the environment led to terrible consequences.

To develop the axiological and humanistic components of the environmental culture of management masters when studying the special training discipline "Business Diagnostics" during the consideration of Topic 1. "Fundamentals of Business Analysis. Description of business activities. Business model", it is necessary to emphasize that the business model should also include the calculation of economic indicators related to the determination of possible environmental damage from the

implementation of a business project. For example, one of the greatest environmental disasters of our time is the destruction of the Aral Sea, 1960-2007. It was the fourth-largest salt lake in the world. However, over 40 years, it dried up by three-quarters as a result of its misuse in agricultural activities. By the middle of the 20th century, the Aral Sea covered an area of 68,000 square kilometres in the territory of modern Kazakhstan and Uzbekistan. Up to 60,000 tons of fish were caught here annually. The lake's balance was maintained naturally by the rivers flowing into it. Therefore, when the water from the rivers that sustained the sea was used to irrigate land to increase vegetable yields, the Aral Sea ceased to exist.

An effective means of integrating technical and environmental knowledge could be the introduction of a special course entitled "Green Economic Development Management" into the curriculum. This course should be introduced at the master's level after students have completed the traditional "Ecology" course at the bachelor's level, which develops general environmental competence. Although the lecture course "Ecology" does not provide specific knowledge focused on the future environmentally oriented professional activities of managers, it is undoubtedly the basis for further study of the special course. The content of the special course should be aimed at the study and application by students of modern conceptual foundations and methodological approaches aimed at solving the problem of ensuring the safety and sustainable interaction of economic entities with the natural environment. The special course provides for the formation of an ecological and environmental worldview of future managers. It is necessary that the total classroom load of the special course fully coincides with other elective subjects and amounts to 48 hours. This simplifies the integration of the special course into the curriculum for training master's degree managers. In the work plan for the special course, 36 hours should be allocated for

lectures and 16 hours for seminars. Green economic development management is an elective discipline aimed at:

- providing master's degree students with a modern understanding of the scientific and conceptual foundations of green economic development management and the concept of green economic development in the context of sustainable development;

- mastering the basic principles of ecological development of the national economy and the mechanisms for their implementation;

- studying advanced foreign experience in the use of environmental technologies and the development of green economy principles;

- identifying the prerequisites and key directions for the green development of the national economy;

- identifying the advantages of implementing environmental development principles and possible obstacles.

In the course of studying this discipline, students acquire specialized knowledge in the field of developing a new type of economy based on environmentally safe and resource-saving technologies. Master's students also learn modern methods and techniques for building and developing principles of ecological development, adapting existing production processes and lifestyles to them. This academic discipline is part of university education, forming an understanding of the essence and characteristics of the formation and development of the basic principles and mechanisms of ecological development management in the context of sustainable development of the national and regional economy.

The aim of studying the academic discipline "Management of Green Economic Development" is to develop students' modern fundamental knowledge in the field of managing the green development of the national economy, mastering methodological and theoretical ideas about the role and significance of implementing the principles of green development in global and national practice.

The subject of the course is a set of essential characteristics, principles, tools, methods, and mechanisms for managing the green development of the national economy, taking into account the accumulated experience of advanced foreign practice in this field, as well as national characteristics, accompanying and limiting conditions and factors.

The specific objectives of studying this academic discipline are:

- to study the concept of "green economic development" in the context of sustainable development;

- developing an understanding of the essence of the categories "green development," "green economy," and "green growth";

- mastering the basic principles, tools, methods, and mechanisms for managing the "green development of the national economy";

- analysing best practices in the use of "green technologies" and assessing the possibilities for their application in the national economy;

- explaining the key prerequisites (political, legal, economic, social, environmental) for the formation and development of "green development" and "green growth economy" in the national economy;

- defining strategic directions for "green development of the national economy";

- defining the place and role of innovation and innovation policy in ensuring "green development of the national economy" and ensuring "green growth."

As a result of studying this course, students should know:

- the essence of the concept of "green economic development";

- the concept and essential characteristics of managing "green development of the national economy" in the context of sustainable development;

- the essence of the concept of "green growth," the main directions of the transition to "green growth";

- the main priorities and principles of "green development of the national economy";

- tools and mechanisms for managing "green development of the national economy";

- advanced foreign experience in the use of “green technologies” and the development of the principles of “green development”;

- social, economic, and ecological aspects of “green development”.

Students should be able to:

- explain economic phenomena and processes occurring in the global context in the direction of “green economic development”;

- identify and justify the political, legal, economic, social, and ecological prerequisites for “green development of the national economy”;

- economically justify management decisions in the field of formation and development of the principles of “green development of the national economy”;

- identify priority areas of “green economic development”;

- characterize the possible advantages and negative consequences of “green development of the national economy”;

- apply the principles and methods of “green economy” development in practice;

- develop effective measures for implementing the principles of “green economy” development and ensuring “green growth.”

Students should have the following skills:

- independently acquiring new knowledge in the field of “green development of the national economy.”

- justifying the basic principles and mechanisms of managing “green development of the national economy.”

- applying modern methods of analysis of the main parameters of “green development of the national economy.”

- justifying optimal options for developing innovative policies to promote the development and implementation of “green technologies.”

For successful assimilation of the integrated teaching material from various fields of the special course, we consider it appropriate to use problem-based lectures [15], which stimulate students' cognitive activity. During the teaching of the special course, the following problem-based lectures

were introduced: “Tools and mechanisms for managing the development of the green economy, the development of a competitive ‘circular’ economy in Europe,” “Redistribution of employment and transformation of the labour market as a result of the implementation of green economy development principles,” “Main difficulties in implementing the principles of green development of the national economy,” “Barriers and driving forces of eco-innovation for small and medium-sized enterprises.”

To form an ecological culture within the special course, it is also advisable to use visualization lectures, which use the principle of visibility to master the educational material [18]. During the teaching of the special course, the following visualization lectures were introduced: “Development of ecological innovations in the context of green economic development,” “Production based on the principles of green economic development” (eco-design, eco-labelling, energy efficiency), “Organic agriculture”, “Ecoservices and biosphere reserves”.

The lecture lays the foundations of scientific knowledge in a generalized form, while the seminars are aimed at expanding and detailing this knowledge, as well as forming and consolidating professional skills. In order for students to master the comprehensive assessment of problems and develop the ability to see interdisciplinary connections, we conducted interdisciplinary seminars [19]: “Economic aspects of green development of the national economy: development of an inclusive economy, ensuring inclusive green growth, development of green technologies and activities” and “Ecological aspects of green development of the national economy: environmentally sustainable use of natural resources, environmentally sustainable production and consumption, etc.” “The method of interdisciplinary seminars was used [19]. During the teaching of the special course, problem-based seminars were held [19]: “Priorities, principles, and mechanisms for managing the green development of the national economy in Ukraine,” “Promising

directions for the green development of the national economy of Ukraine.” In order to focus students' attention on a specific topical issue or its most significant aspect, thematic seminars should be held during the teaching of the special course in the form of a round table: “Innovation as one of the key factors in the green development of the national economy and ensuring green growth,” “The importance of innovation for stable, green, and inclusive growth,” “Factors hindering the development of innovation, key factors and conditions conducive to the development of innovation for a green economy and green growth.”

The maximum degree of approximation to future professional activity is achieved during training practice in specific job positions. Practical work experience is traditionally acquired in the process of training practice. The master's program includes pre-diploma practice, so it is advisable to include relevant environmental tasks in the practice program. When completing diploma and course projects, it is necessary to create appropriate economic models that take into account the environmental component and to evaluate the environmental protection measures necessary to preserve the environment during the enterprise's activities.

Conclusions of the research. A preparatory stage of pedagogical technology

for environmental culture for master's degree students in management has been developed, which includes:

- supplementing the content of master's degree courses in management, “Fundamentals of Scientific Research,” “Business Ethics and Social Responsibility,” and “Business Diagnostics,” with environmental issues;

- the development of a special elective course on ecological and economic issues, “Management of Green Economic Development”;

- the adjustment of pre-diploma internship plans and topics for diploma and course papers by integrating issues of environmentally oriented project management into them.

It has been shown that the optimal pedagogical tools for the special course “Management of Green Economic Development” should be problem-based lectures, visualization lectures, and dialogue-discussion seminars (interdisciplinary, problem-based, and thematic seminars).

We see prospects for further scientific development in expanding the range of master's degree programs that require the development of an environmental component in the training of specialists in a particular field.

Список літератури:

1. Сітак Л. А. Розвиток уявлень про взаємодію людини з природою. *Соціально-гуманітарні знання*. 2016. № 3. С. 70–76.

2. Вержицький Д. Г. Екологічний сектор економіки та його роль у процесах екологізації. *Міжнародний журнал прикладних та фундаментальних досліджень*. 2015. № 12. С. 1096–1100.

3. Панова І. А. Екологізація економіки України в умовах глобальних викликів. *Ефективна економіка*. 2019. №. 2. С. 1–8.

4. Prieur F., Bréchet T. Can education be good for both growth and the environment.

Macroeconomics. 2013. Vol. 17. 2013. P. 1135–1157.

5. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki>.

6. Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development (ESD): Goals and Objectives. *UNESCO*. URL: <https://en.unesco.org/gap/goalsand-objectives?language=en>.

7. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посібник. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000013150>.

8. Дубовий В. І., Дубовий О. В. Екологічна культура : навч. посібник. Херсон : Грінь Д. С., 2016. 256 с.
9. Моленко Я., Кабак О. Екологічна культура: загальна проблематика й аспекти формування. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 4. С. 539–553. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4\(10\)-539-553](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-539-553).
10. Солошич І. О. Аналіз змісту екологічних знань інженерів-електромеханіків у професійній діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : Нормальні ціни, 2005. Вип. 10. С. 135–141.
11. Лукашенко Т. Ф. Формування екологічної компетентності майбутніх інженерів хімічних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 187 с.
12. Душечкіна Н. Ю. Формування екологічного світогляду студентів у закладах вищої освіти : монографія. Умань : "Візаві", 2018. 213 с.
13. Химинець В. В. Формування еколого-економічних компетенцій у вищій школі в контексті євроінтеграційної політики України. *Міжнародний науковий вісник*. 2014. Вип. 2. С. 90–100.
14. Матеюк О. П., Виговська Т. В. Сучасний стан та можливі перспективи екологічної підготовки майбутніх економістів на засадах сталого розвитку. *Екологічний вісник*. 2010. № 1. С. 19–20.
15. Соболева С. М. Формування екологічної свідомості студентів фінансово-економічних спеціальностей у процесі екологічної підготовки. *Вісник Запорізького національного університету*. 2009. № 2. С. 187–192.
16. Формування екологічної культури магістрів менеджменту. *Наукова школа академіка І. Зязюна у працях його соратників та учнів*. 2024. С. 241–243.
17. Романовська О. О., Яворський П. Р. Застосування методу проблемної лекції для викладання економічних дисциплін. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 2. С. 68–78.
18. Говорун М. В. Онісімчук Л. О. Використання лекції-візуалізації в системі вузівського навчання. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал*. 2011. Вип. 1. С. 71–74.
19. Дикий Б. М., Матейко Г. Б., Пришляк О. Я., Кондрин О. Є. Міждисциплінарний проблемний семінар як інтерактивний метод навчання слухачів тематичного удосконалення. *Вдосконалення вищої медичної освіти*. 2011. № 1. С. 46–49.
20. Васецька Л. І. Основи педагогіки та інноваційні технології у вищій школі: навч. посібник для здобувачів ступеню доктора філософії за третім рівнем у галузі знань "Охорона здоров'я". Запоріжжя : ЗДМУ, 2023. 93 с.
21. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Херсон, 2011. 608 с.

References:

1. Sitak L. A. Rozvytok uiaвлення pro vzaiemodiiu liudyny z pryrodou [Development of ideas about human interaction with nature]. *Sotsialno-humanitarni znannia*. 2016. No. 3. pp. 70–76.
2. Verzhyskyi D. H. Ekolohichnyi sektor ekonomiky ta yoho rol u protsesakh ekolohizatsii [The environmental sector of the economy and its role in greening processes]. *Mizhnarodnyi zhurnal prykladnykh ta fundamentalnykh doslidzhen*. 2015. No. 12. pp. 1096–1100.
3. Panova I. A. Ekolohizatsiia ekonomiky Ukrainy v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Greening Ukraine's economy amid global challenges]. *Efektivna ekonomika*. 2019. No. 2. pp. 1–8.
4. Prieur F., Bréchet T. Can education be good for both growth and the environment. *Macroeconomics*. 2013. Vol. 17. 2013. pp. 1135–1157.

5. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032]. Available at: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doro-slikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki>.
6. Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development (ESD): Goals and Objectives. UNESCO. Available at: <https://en.unesco.org/gap/goal-sand-objectives?language=en>.
7. Krysachenko V. S. Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka [Environmental culture: theory and practice]. *Navch. posibnyk*. Available at: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000013150>.
8. Dubovyi V. I., Dubovyi O. V. Ekolohichna kultura [Environmental culture]. *Navch. posibnyk*. Kherson: Hrin D. S., 2016. 256 p.
9. Molenko Ya., Kabak O. Ekolohichna kultura: zahalna problematyka y aspekty formuvannia [Environmental culture: general issues and aspects of formation]. *Visnyk nauky ta osvity*. 2023. No. 4. pp. 539–553. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4\(10\)-539-553](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-539-553).
10. Soloshych I. O. Analiz zmistu ekolohichnykh znan inzheneriv-elektromekhanikiv u profesiinii diialnosti [Analysis of the content of environmental knowledge of electrical engineers in their professional activities]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. Kharkiv : Normalni tsiny, 2005. Iss. 10. pp. 135–141.
11. Lukashenko T. F. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv khimichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of environmental competence of future chemical engineers in the process of studying professional disciplines]. *Dys. kand. ped. nauk*: 13.00.04. Kyiv, 2014. 187 p.
12. Dushechkina N. Yu. Formuvannia ekolohichnoho svitohliadu studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [Forming an ecological worldview among students in higher education institutions]. *Monohrafiia*. Uman : “Vizavi”, 2018. 213 p.
13. Khymynets V. V. Formuvannia ekoloho-ekonomichnykh kompetentsii u vyshchii shkoli v konteksti yevrointehratsiinoi polityky Ukrainy [Formation of ecological and economic competencies in higher education in the context of Ukraine's European integration policy]. *Mizhnarodnyi naukovyi visnyk*. 2014. Iss. 2. pp. 90–100.
14. Mateiuk O. P., Vyhovska T. V. Suchasnyi stan ta mozhyvi perspektyvy ekolohichnoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv na zasadakh staloho rozvytku [The current state and possible prospects of environmental training for future economists based on sustainable development]. *Ekolohichnyi visnyk*. 2010. No 1. pp. 19–20.
15. Sobolieva S. M. Formuvannia ekolohichnoi svidomosti studentiv finansovo-ekonomichnykh spetsialnostei u protsesi ekolohichnoi pidhotovky [Formation of environmental awareness among students of financial and economic specialties in the process of environmental training]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*. 2009. No. 2. pp. 187–192.
16. Formuvannia ekolohichnoi kultury mahistriv menedzhmentu [Formation of an ecological culture among management masters]. *Naukova shkola akademiika I. Ziaziuna u pratsiakh yoho soratnykiv ta uchniv*. 2024. pp. 241–243.
17. Romanovska O. O., Yavorskyi P. R. Zastosuvannia metodu problemnoi lektsii dlia vykladannia ekonomichnykh dystsyplin. [Application of the problem-based lecture method for teaching economic disciplines]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. 2012. No. 2. pp. 68–78.
18. Hovorun M. V. Onisimchuk L. O. Vykorystannia lektsii-vizualizatsii v systemi vuzivskoho navchannia [The use of visualisation lectures in the university education system]. *Teoriia ta metodyka navchannia suspilnykh dystsyplin : nauково-pedahohichnyi zhurnal*. 2011. Iss. 1 pp. 71–74.

19. Dykyi B. M., Mateiko H. B., Pryshliak O. Ya., Kondryn O. Ye. Mizhdys-
tsyplinarnyi problemnyi seminar yak
interaktyvnyi metod navchannia slukhachiv
tematychnoho udoskonalennia [Interdisciplinary
problem-based seminar as an interactive method
of teaching students in thematic improvement
courses]. *Vdoskonalennia vyshchoi medychnoi
osvity*. 2011. No. 1. pp 46–49.

20. Vasetska L. I. Osnovy pedahohiky
ta innovatsiini tekhnolohii u vyshchii shkoli

[Fundamentals of pedagogy and innovative
technologies in higher education]. Navch.
posibnyk dlia zdobuvachiv stupeniu doktora
filosofii za tretim rivnem u haluzi znan
“Okhorona zdorovia”. Zaporizhzhia : ZDMU,
2023. 93 p.

21. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi
shkoly [Higher education pedagogy]. Navch.
posibnyk dlia studentiv mahistratury vyshchykh
navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho
profilu. Kherson, 2011. 608 p.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2025

Наталія Кравцова

докторка філософії з педагогіки, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, випускниця третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
ОПП: Педагогіка, 011: Педагогіка, кафедра педагогіки і психології управління
соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5406-9025>;
E-mail: kravtnat@gmail.com

Валерій Конкін

кандидат технічних наук, доцент, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, професор кафедри теоретичної механіки
та опору матеріалів; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-4576>;
E-mail: konkin@kpi.kharkov.ua

Владислав Конкін

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, здобувач
другого (магістерського) рівня вищої освіти, ОПП: Комп’ютерні технології та
програмування в автоматизованих системах керування, 174: Автоматизація,
комп’ютерно-інтегровані технології та робототехніка, кафедра автоматики та
управління в технічних системах; Харків, Україна;
E-mail: Vladyslav.Konkin@infiz.khpi.edu.ua

**ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК МІЖ МОТИВАЦІЄЮ ТА САМООСВІТНЬОЮ
КОМПЕТЕНТНІСТЮ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
(131, 133, 174 СПЕЦІАЛЬНОСТІ)**

Анотація: у статті представлено результати педагогічного дослідження щодо взаємозв’язку між мотивацією та самоосвітньою компетентністю здобувачів вищої технічної освіти (131, 133, 174 спеціальності). Приділено увагу актуальності тематики дослідження, що пов’язана зі складними освітніми реаліями у закладах вищої технічної освіти (ЗВТО), коли мотивація здобувачів та належно сформована самоосвітня діяльність стає визначальним фактором їх успішної навчально-пізнавальної діяльності. Виявлено залежність між рівнем мотивації студентів та рівнем їхньої самоосвітньої компетентності. Визначено, що студенти з високими показниками мотивації демонструють і вищі показники самоосвітньої компетентності. Встановлено, що здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти мають вищі показники мотивації та самоосвітньої компетентності, що свідчить про більш сформовані плани та цілі у них щодо професійної самореалізації. Наголошено на значущості вмотивованого освітнього середовища у ЗВТО, внутрішньої мотивації та сформованої самоосвітньої компетентності студентів для їхньої успішної навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: здобувачі освіти; мотивація; самоосвітня компетентність; дослідження; освітнє середовище; заклади вищої технічної освіти.

© Наталія Кравцова, Валерій Конкін, Владислав Конкін, 2025

Nataliia Kravtsova

PhD in philosophy in education, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, graduate of the Third (Doctoral) cycle of higher education of Educational-Professional program “Pedagogy”, specialty 011 “Pedagogy”, department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5406-9025>;
E-mail: kravtnat@gmail.com

Valerii Konkin

candidate of technical sciences, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, professor of the department of theoretical mechanics and strength of materials; Kharkiv, Ukraine;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-4576>;
E-mail: konkin@kpi.kharkov.ua

Vladyslav Konkin

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, candidate for second (Master’s) degree of higher education of Educational-Professional program “Computer technologies and programming in automated control systems”, specialty 174 “Automation, computer-integrated technologies and robotics”, department of automation and control in technical systems; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: Vladyslav.Konkin@infiz.khpi.edu.ua

**RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND SELF-EDUCATION
COMPETENCE IN HIGHER TECHNICAL EDUCATION STUDENTS
(SPECIALTIES 131, 133, 174)**

Abstract: this article presents the results of a pedagogical study on the relationship between motivation and self-education competence among students of higher technical education (specialties 131, 133, 174). The relevance of the research topic is emphasized, particularly in the context of the challenging educational realities faced by higher technical education institutions (HTEI), where student motivation and well-developed self-directed learning skills become decisive factors for successful academic and cognitive performance. The study identified a correlation between students’ motivation levels and their self-education competence: students with higher motivation scores also demonstrated higher levels of self-education competence. It was found that students enrolled in the second (master’s) level of higher education exhibit greater motivation and self-education competence, indicating more clearly defined plans and goals for professional self-realization. The study highlights the importance of a motivating educational environment within higher technical institutions, as well as the role of internal motivation and developed self-education competence in ensuring students’ academic success.

Key words: education students; motivation; self-education competence; research; educational environment; higher technical education institutions.

An extended abstract of the paper on the subject of:

“Relationship between motivation and self-education competence in higher technical education students (specialties 131, 133, 174)”

Problem setting. Motivation serves as the driving force for effective learning in higher technical education institutions (HTEI), enabling technical education students to adapt to complex educational realities and engage them in active participation within the educational process. Additionally, the need to account for significant independent study workload according to curriculum requirements and rapid innovative changes across all spheres of modern society, particularly in technical fields, necessitates identifying new pathways for developing competent specialists capable of lifelong professional learning [6]. In this context, it should be emphasized that quality educational processes in HTEI cannot be ensured without students' own orientation toward successful learning (motivation) and their self-education competence skills. The need to organize a motivated educational environment that promotes the development of appropriate self-education skills for successful educational and cognitive activities among higher technical education students indicates an interconnection between motivation levels and the formation of students' self-education competence, which determined the focus of our research.

Recent research and publications analysis. Issues of proper motivational aspect formation among students and questions of developing their self-education competence skills have been investigated by numerous domestic and international researchers. The following scholars have addressed problems related to the motivational sphere: K. Halatsyn, A. Feshchuk [3], I. Golovska, T. Lazorenko, T. Cherneva [4], O. Drobot [5], S. Kuzikova, S. Pukhno [7], M. Morozova [8], O. Popova [10], Antonio Infante-Moro, Juan C. Infante-Moro, José Gallardo-Pérez [17], Khalid Al-Said [20], Marieke Cents-Boonstra, Aloys Lichtwarck-Aschoff, Eddie

Denessen, Niels Aelterman, Leen Haerens [22], and others. Self-education competence issues have interested researchers, including O. Rezvan, V. Voronko [11], V. Shapolova, O. Romanovskiy, O. Kvasnyk, I. Kovalova [16], N. Saienko [14], N. Pidbutska, V. Mykhailychenko [9], O. Romanovskiy, T. Hura, O. Ihnatiuk, T. Solodovnyk [13], Kanyopa Thuto Joseph, Mahlaba Sekgothe Charles [19], Muslim Alanoglu, Songül Karabatak, Hongwei Yang [23], and others. Some aspects of the mutual influence between self-education and motivation and their role in the learning process have been examined by A. Rozhkova [12], I. Baida, V. Mironov, N. Miatenko [1], Laith M. Almomani, Niveen Halalsheh, Hanadi Al-Dreabi, Leena Al-Hyari, Raed Al-Quraan [21], Hakan Altınpulluk, Hakan Kılınç, Gökhan Alptekin, Orkun Altınpulluk [18], and others. Therefore, the relevance of research on this topic is undeniable and requires further investigation.

Highlighting previously unsolved parts of the general problem, to which this article is devoted. Despite significant research attention to motivation and self-education competence issues among future HTEI specialists across various fields, scientific research rarely focuses on analyzing the relationship between motivation and self-education competence among technical specialty students and the characteristics of these aspects' mutual influence within the objective reality of the domestic educational environment. It should be noted that currently, under wartime educational conditions throughout Ukraine (when access to educational classes is limited or completely unavailable in both online and offline formats), motivation and self-education competence skills enable technical education students to overcome difficulties and obstacles related to learning conditions and adapt to challenging educational circumstances.

Paper objective. This article aims to substantiate the existence of a relationship between motivation and self-education competence among higher technical education students (specialties 131, 133, 174) based on pedagogical experiment results.

Paper main body. During the spring semester of the 2024–2025 academic year, we conducted pedagogical research analyzing the relationship between motivation and self-education competence among first (bachelor's) and second (master's) level higher technical education students in specialty 174 — Automation, Computer-Integrated Technologies and Robotics at the Educational and Scientific Institute of Computer Modeling, Applied Physics and Mathematics at National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, and first (bachelor's) and second (master's) level students in mechanical engineering specialties 131 — Applied Mechanics and 133 — Industrial Mechanical Engineering at the Educational and Scientific Institute of Mechanical Engineering, Transport and Natural Sciences at Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University. The total number of respondents was 96 individuals (48 future bachelors and 48 master's degree students). Within our research context, we developed and implemented a three-stage concept to analyze the relationship between motivation and self-education competence. Each stage of the pedagogical research involved specific task implementation.

The first stage involved surveying using T. Ehlers' methodology, “Diagnostics of Achievement Motivation” and the “Diagnostics of Self-Education Competence Formation” questionnaire developed by the authors. The second stage involved a comparative analysis of the obtained results. The study proceeded as follows: first, comparing motivation levels/indicators with self-education competence formation levels/indicators across the total number of future bachelors and masters; second, distinguishing moderate (low and medium) and significant (moderately high/sufficient and very high/high)

levels/indicators of motivation and self-education competence formation (for clarity in interpreting research results) and analyzing both motivational and self-educational criteria considering students' educational preparation levels. The third stage involved a discussion dialogue with students regarding the pedagogical research issues, after which final conclusions were drawn.

Conclusions of the research. The conducted pedagogical research allows the following conclusions:

1. A relationship exists between motivation levels/indicators and self-education competence among higher technical education students: students with higher motivation indicators also demonstrate high self-education competence formation indicators. This indicates that students motivated for successful learning understand the importance and necessity of self-education activities for their successful educational and cognitive activities. Conversely, students with low motivation indicators (insufficient interest in successful educational and cognitive activities) demonstrate low self-education competence formation levels, indicating that insufficient motivation does not promote proper self-education competence formation and high educational-cognitive realization among students.

2. The number of first-level higher education students with moderate motivation levels/indicators (22,92 %) exceeds the number of second-level students with this indicator (8,33 %), while the number of first-level students with significant motivation levels/indicators (77,08 %) is less than second-level students (91,67 %). This indicates that interest in the learning process increases during the education duration, along with the need for personal professional development.

3. The number of first-level higher education students with moderate self-education competence formation levels/indicators (25,00 %) exceeds the number of second-level students with this indicator (10,42 %), while the number of first-level students with significant self-education competence formation levels/indicators

(75,00 %) is less than second-level students (89,58 %). This demonstrates that students experience the impact of properly formed self-education competence on learning success and productivity during their education.

4. Future master's students have more developed plans and goals regarding self-realization in future professional activities, indicated by their significantly higher indicators of both motivation and self-education competence compared to future bachelors. This situation indicates that having gained learning experience at the first (bachelor's) educational level, future master's students have a clearer understanding of career advancement opportunities, are more focused on their own aspirations and interests, and make conscious specialty choices when entering the second level of higher education.

5. A motivated HTEI educational environment, internal motivation, and

appropriate self-education competence formation levels among higher technical education students create an educational space that influences students' emotional state and desire to learn. Creating such an environment involves a positive educational atmosphere (extremely necessary given today's educational realities in domestic HTEIs), support/consideration of students' individual needs, and providing opportunities for self-expression and self-improvement, thus becoming the foundation for their effective educational and cognitive activities.

The pedagogical experiment results will be considered in future scientific research regarding methodological support development for pedagogical support of motivated educational environments in HTEIs and proper self-education skill formation among future technical specialty professionals.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Рушійною силою дієвого навчання у ЗВТО є мотивація, яка дозволяє здобувачу технічної вищої освіти адаптуватися до складних освітніх реалій та залучає їх до активної діяльності в освітньому процесі. Отже, необхідність врахування значного навантаження на самостійну роботу здобувачів відповідно до робочих навчальних планів та стрімких інноваційних змін у всіх сферах сучасного суспільства, зокрема і у технічних, обумовлює визначення нових шляхів для формування компетентного фахівця, здатного самостійно навчатися впродовж професійної кар'єри [6]. Тобто, сучасність змінює підходи до комплексу характеристик освітнього процесу, які визначають відповідність результатів навчання вимогам здобувачів, суспільства та ринку праці. Згідно Закону України "Про вищу освіту", індивідуальний шлях реалізації власного потенціалу здобувачів вищої технічної освіти ґрунтується з урахуванням його потреб, інтересів,

мотивації (ст. 1), однією з форм організації освітнього процесу є самостійна робота (ст. 50), а обов'язком науково-педагогічних співробітників ЗВО — розвиток в осіб, які навчаються, самостійності, ініціативності та творчих здібностей (ст. 58) [2]. У цьому контексті потрібно наголосити, що неможливо забезпечити якісний освітній процес у ЗВТО без власної спрямованості студентів на успішне навчання (мотивацію) та їх навичок самоосвітньої компетентності. Необхідність організації вмотивованого освітнього середовища, яке сприятиме формуванню у здобувачів вищої технічної освіти належних самоосвітніх навичок для їх успішної навчально-пізнавальної діяльності, свідчить про взаємозв'язок між рівнем мотивації та сформованістю самоосвітньої компетентності студентів, що й зумовило тему нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Проблеми належного формування мотиваційного аспекту здобувачів та питання формування

навичок їхньої самоосвітньої компетентності були у межах дослідження багатьох вітчизняних та закордонних науковців. На розв'язання проблем, пов'язаних із мотиваційною сферою звернули увагу такі науковці, як: К. Галацин, А. Фещук (мотивація магістрів технічних спеціальностей до оволодіння іншомовною науковою комунікацією) [3], І. Головська, Т. Лазоренко, Т. Чернєва [4], О. Дробот [5] (мотивація студентів до дистанційного навчання), С. Кузікова, С. Пухно (особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей) [7], М. Морозова (розвиток навчальної мотивації) [8], О. Попова (мотивація досягнення успіху) [10], Антоніо Инфанте-Моро, Хуан К. Инфанте-Моро, Хосе Гальярдо-Перес (фактори мотивації) [17], Халид Аль-Саид (вплив викладача на мотивацію студентів) [20], Маріке Центс-Бунстра, Алоїс Ліхтварк-Ашофф, Едді Денессен, Нільс Ельтерман, Лін Херенс (стимулювання залучення студентів за допомогою мотиваційного навчання) [22] та інші. Питання самоосвітньої компетентності цікавили таких науковців, як: О. Резван, В. Воронько (досвід формування самоосвітньої компетентності студентів в умовах дистанційного навчання) [11], В. Шаполова, О. Романовський, О. Квасник, І. Ковальова (теоретичні та практичні аспекти самоосвітньої компетентності студентів) [16], Н. Саєнко (стимулювання студентів технічних університетів до самоосвітньої діяльності) [14], Н. Підбуцька, В. Михайличенко (формування готовності студентів до професійно-особистісного саморозвитку) [9], О. Романовський, Т. Гура, О. Ігнатюк, Т. Солодовник (формування самоосвітньої компетентності) [13], Каньопа Тутто Джозеф, Махлаба Секгоф Чарльз (самостійне навчання як підхід до підвищення успішності студентів) [19], Муслім Аланоглу, Сонгюль Карабатак, Хунвей Янг (самостійне онлайн-навчання студентів у контексті екстреного дистанційного навчання) [23] та інші.

Деяким питанням взаємного впливу самоосвіти і мотивації, ролі їх у процесі навчання приділено увагу такими науковцями, як: А. Рожкова (стратегії підтримки мотивації та самостійності в онлайн-освіті) [12], І. Байда, В. Міронов, Н. Мятенко (шляхи підвищення пізнавальної мотивації до самоосвіти) [1], Лейт М. Альмомані, Нівін Халалше, Ханаді Аль-Дреабі, Ліна Аль-Х'ярі, Раїд Аль-Куран (вплив дистанційного навчання на самоосвітні навички і мотивацію студентів) [21], Хакан Алтинпуллулук, Хакан Кілінч, Гекхан Алптекін, Оркун Алтинпуллулук (взаємозв'язок між рівнями внутрішньої мотивації та самонавчання учнів у середовищі масових відкритих онлайн-курсів) [18] та інші. Отже, можна зазначити, що актуальність дослідження щодо даної проблематики є безсумнівною та вимагає подальшого дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Незважаючи на велику увагу дослідників до проблематики мотивації та самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей ЗВТО, наукові дослідження рідко зосереджуються на аналізі взаємозв'язку між мотивацією та самоосвітньою компетентністю здобувачів технічних спеціальностей та особливості взаємовпливу цих аспектів в умовах об'єктивної реальності вітчизняного освітнього середовища. Потрібно зазначити, що наразі, за освітніх умов під час воєнного стану всією територією України (коли доступ до навчальних занять є обмежено доступним або навіть повністю недоступним і в онлайн, і офлайн форматах), саме мотивація та навички самоосвітньої компетентності дозволяють здобувачеві технічної освіти долати труднощі й перешкоди, які пов'язані з умовами навчання, та адаптуватися до складних умов навчальної діяльності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті поставлено за мету обґрунтування наявності

взаємозв'язку між мотивацією та самоосвітньою компетентністю у здобувачів вищої технічної освіти (131, 133, 174 спеціальності) за результатами педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сьогодні основним дестабілізуючим чинником освітнього середовища вітчизняних закладів вищої технічної освіти є реалії воєнного стану на території України, і як наслідок — непередбачуваність та ускладнення процесу освіти через вимушену зміну місця проживання студентами, переривання навчальних занять через повітряні тривоги, відсутність Інтернету, електроенергії тощо. Для подолання такого виду наслідків у освітньому процесі та для реалізації успішності навчання, прийняття своєчасних актуальних рішень самими здобувачами вищої освіти набуває особливого значення. Безсумнівно, що адаптація до освітніх викликів сьогодення неможлива без особистісного бажання здобувачів, їх спрямованості на успішне навчання (тобто їх вмотивованості) та без належно сформованої самоосвітньої компетентності, особливо коли тимчасовою або основною формою навчання стає дистанційна освіта. Отже, розуміння залежності між рівнем мотивації здобувачів та показниками їх самоосвітньої компетентності потребує особливої уваги.

З огляду на це, нами було проведене педагогічне дослідження щодо аналізу взаємозв'язку між мотивацією та самоосвітньою компетентністю здобувачів вищої технічної освіти першого (бакалаврського) та другого (магістер-

ського) рівнів освіти за спеціальністю 174 — Автоматизація, комп'ютерно-інтегровані технології та робототехніка Навчально-наукового інституту комп'ютерного моделювання, прикладної фізики та математики Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” та здобувачів вищої технічної освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів освіти за машинобудівними спеціальностями 131 — Прикладна механіка та 133 — Галузеве машинобудування Навчально-наукового інституту механічної інженерії, транспорту та природничих наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського у весняному семестрі 2024–2025 н. р. Вибір спеціальностей для педагогічного дослідження відбувався за допомогою методу випадкового відбору, головним критерієм якого був технічний напрямок (інженерно-технічні спеціальності (Engineering education)), що створює умови для репрезентативності вибірки. Загальна кількість респондентів склала 96 осіб (48 майбутніх бакалаврів та 48 здобувачів магістерського рівня освіти), участь у опитуванні була добровільною, винагорода за участь у дослідженні не передбачалась.

У контексті нашого дослідження для аналізу взаємозв'язку між мотивацією та самоосвітньою компетентністю нами була розроблена й виконана триетапна концепція, яка містить наступні методи/методики емпіричного дослідження: методика Т. Елерса “Діагностика мотивації до успіху” [15] та опитувальника (або анкети) “Діагностика сформованості самоосвітньої компетентності” (таблиця 1.), аналіз та синтез; діалог-обговорення. Кожен із етапів педагогічного дослідження передбачав реалізацію конкретних завдань.

Таблиця 1

**Текст опитувальника
“Діагностика сформованості самоосвітньої компетентності”**

Інструкція для учасників дослідження

Вам запропоновано 16 питань, на кожне з яких дайте відповідь “ТАК” чи “НІ”

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Продовження таблиці 1.

Тестовий матеріал опитувальника

1. Чи знаєте Ви щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?
2. Чи відчуваєте Ви необхідність глибше пізнати себе, свої творчі здібності?
3. Чи легко Вам визнавати власні помилки?
4. Чи подобається Вам вдосконалювати себе як у процесі життєдіяльності, так і під час навчання?
5. Чи притаманна Вам самостійність у визначенні цілей і завдань, організації власної діяльності?
6. Чи вдається Вам тривалий час дотримуватися поставлених цілей, незважаючи на складнощі?
7. Чи легко Вам не думати про майбутні труднощі, коли Ви розпочинаєте виконання нового складного завдання?
8. Чи маєте Ви вміння нестандартно розв'язувати проблеми?
9. Чи вдається Вам приймати важливі рішення самостійно, не спираючись на стереотипи?
10. Чи легко Вам концентруватися на проблемі, меті, завданнях?
11. Ви постійно Ви усвідомлюєте важливість аналізу результатів власної діяльності?
12. Ви завжди намагаєтесь здійснювати рефлексію власних мотивів, цінностей, цілей?
13. Чи схильні Ви глибоко аналізувати будь-яку нову інформацію?
14. Чи робите Ви висновки на майбутнє, коли аналізуєте власний досвід?
15. Чи здатні Ви без зайвих вагань реорганізувати власну діяльність при зміні обставин?
16. Чи намагаєтесь Ви проаналізувати якомога більшу кількість факторів та умов, коли вирішуєте проблему?

Ключ до опитувальника

За кожну відповідь "ТАК" нараховується по 1 балу. За відповідь "НІ" бали не нараховуються. Підсумовується загальна кількість балів.

Результати

Чим більша сума балів, тим вище рівень сформованості самоосвітньої компетентності.
Від 1 до 4 балів – низький рівень сформованості самоосвітньої компетентності;
від 5 до 8 балів – середній рівень сформованості самоосвітньої компетентності;
від 9 до 12 балів – достатній рівень сформованості самоосвітньої компетентності;
від 13 до 16 балів – високий рівень сформованості самоосвітньої компетентності.

На першому етапі педагогічного дослідження було проведено опитування за методикою Елерса Т. "Діагностика мотивації до успіху" для визначення рівнів/показників мотивації у здобувачів першого та другого рівнів вищої освіти та використано опитувальник "Діагностика сформованості самоосвітньої компетентності" з метою визначення рівнів/показників сформованості самоосвітньої компетентності (не зважаючи на обрані ними спеціальності), який був розроблений авторами. Опитувальник "Діагностика сформованості самоосвітньої компетентності" був запропонований респондентам для глибоко обміркування й оцінювався за дихотомічною шкалою (яка передбачає логічний принцип виключення третього варіанту), тому відповіді були швидкими, конкретними та оптимальними. Перед впровадженням опитувальника три експерта з числа

викладачів-професорів ретельно проаналізували всі позиції опитувальника та затвердили їх для використання. Результати цих опитувань перевірялися за відповідними шкалами та переводилися в межах 4 рівнів (низький, середній, помірно високий/достатній, дуже високий/високий). Метод опитування (онлайн/офлайн) було обрано з точки зору його можливостей, що суттєво збільшують (зокрема онлайн опитування) покриття географії участі респондентів у педагогічному дослідженні та є дуже важливою перевагою серед інших методів, особливо за сучасних освітніх умов під час воєнного стану на території України. Другий етап передбачав порівняльний аналіз отриманих результатів. Аналіз був проведений у наступному напрямку: по-перше, було зроблено порівняння рівнів/показників мотивації з рівнями/показниками сформованості

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

самоосвітньої компетентності загальної кількості майбутніх бакалаврів та магістрів; по-друге, було виокремлено посередній (низький та середній) і значний (помірно високий/достатній та дуже високий/високий) рівні/показники мотивації й сформованості самоосвітньої компетентності (з точки зору наочності зрозумілості інтерпретації результатів дослідження) та з цієї позиції зроблено аналіз і мотиваційного, і самоосвітнього критеріїв із урахуванням рівнів освітньої підготовки здобувачів. На третьому етапі нами було проведено діалог-обговорення зі здобувачами щодо проблематики педагогічного дослідження, після чого були зроблені остаточні висновки.

Після проведення першого етапу дослідження серед здобувачів першого та

другого рівнів вищої освіти за 131, 133 та 174 спеціальностями, на якому студентам було запропоновано надати відповіді на запитання методики Т. Елерса “Діагностика мотивації до успіху” (41 запитання) та опитувальника “Діагностика сформованості самоосвітньої компетентності” (16 запитань), нами були опрацьовані результати, які представлені у таблицях 2, 3.

Зміст питань методики Т. Елерса “Діагностика мотивації до успіху” та опитувальника “Діагностика сформованості самоосвітньої компетентності” були спрямовані на визначення рівнів/показників мотивації здобувачів до успішної навчально-пізнавальної діяльності та рівнів/показників самоосвітньої компетентності студентів.

Таблиця 2

Результати опитування за методикою Елерса Т. “Діагностика мотивації до успіху”

Рівень/показник мотивації	Кількість респондентів					
	Перший рівень вищої освіти		Другий рівень вищої освіти		Загальна кількість	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	3	6,25	1	2,08	4	4,17
середній	8	16,67	3	6,25	11	11,46
помірно високий	26	54,17	24	50,00	50	52,08
дуже високий	11	22,91	20	41,67	31	32,29

Таблиця 3

Результати за опитувальником “Діагностика сформованості самоосвітньої компетентності”

Рівень/показник сформованості самоосвітньої компетентності	Кількість респондентів					
	Перший рівень вищої освіти		Другий рівень вищої освіти		Загальна кількість	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	5	10,42	2	4,17	7	7,29
середній	7	14,58	3	6,25	10	10,42
достатній	29	60,42	26	54,17	55	57,29
високий	7	14,58	17	35,41	24	25,00

Надалі, на другому етапі нашого дослідження, нами було детально проаналізовано отримані дані опитування

здобувачів вищої технічної освіти 131, 133, 174 спеціальностей, які представлені на рисунках 1, 2, 3.

Рівні/показники мотивації та сформованості самоосвітньої компетентності

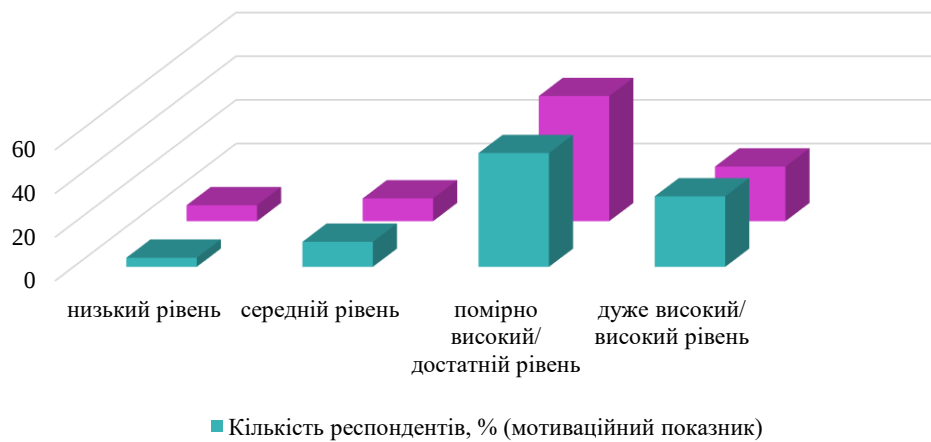


Рис. 1. Порівняння рівнів/показників мотивації з рівнями/показниками сформованості самоосвітньої компетентності загальної кількості майбутніх бакалаврів та магістрів

**Рівні/показники мотивації
з урахуванням рівня вищої освіти**

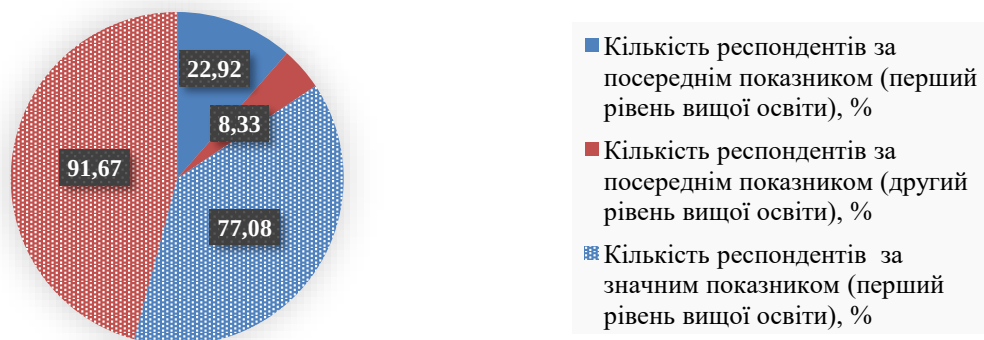


Рис. 2. Показники рівня мотивації у майбутніх здобувачів вищої освіти (з урахуванням рівня вищої освіти)

**Рівні/показники сформованості самоосвітньої компетентності з урахуванням
рівня вищої освіти**

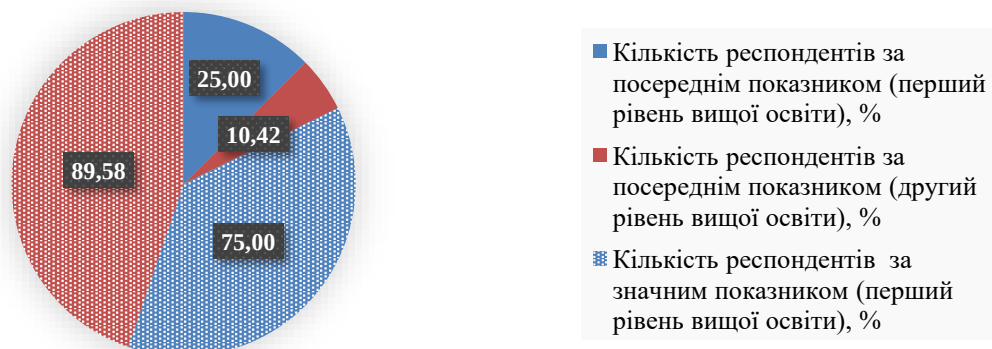


Рис. 3. Показники рівня сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх здобувачів вищої освіти (з урахуванням рівня вищої освіти).

На третьому етапі дослідження нами було проведено діалог-обговорення з респондентами щодо їхньої думки стосовно проблематики педагогічного дослідження, в ході якого здобувачами було акцентовано увагу на важливості вмотивованого освітнього середовища у ЗВТО, необхідності достатньої внутрішньої мотивації та належно сформованої самоосвітньої компетентності для їхньої успішної навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене педагогічне дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Спостерігається взаємозв'язок між рівнями/показниками мотивації та самоосвітньою компетентністю здобувачів вищої технічної освіти: у здобувачів з вищими показниками мотивації також спостерігаються високі показники сформованості самоосвітньої компетентності. Це свідчить про розуміння мотивованими на успішне навчання студентами важливості та необхідності самоосвітньої діяльності для їхньої успішної навчально-пізнавальної діяльності. Здобувачі з низькими показниками мотивації (недостатня зацікавленість до успішної навчально-пізнавальної діяльності) демонструють низький рівень сформованості самоосвітньої компетентності, що вказує на те, що недостатня мотивація не сприяє належному формуванню самоосвітньої компетентності та високої навчально-пізнавальної реалізації студентів.

2. Кількість здобувачів першого рівня вищої освіти за посереднім рівнем/показником мотивації (22,92 %) більша за кількість здобувачів другого рівня вищої освіти за цим показником (8,33 %), а кількість здобувачів першого рівня вищої освіти за значним рівнем/показником мотивації (77,08 %) менша за кількість здобувачів другого рівня вищої освіти (91,67 %). що вказує на те, що під час тривалості навчання

зацікавленість здобувачів процесом навчання збільшується, зростає потреба в особистісному професійному розвитку.

3. Кількість здобувачів першого рівня вищої освіти за посереднім рівнем/показником сформованості самоосвітньої компетентності (25,00 %) більша за кількість здобувачів другого рівня вищої освіти за цим показником (10,42 %), а кількість здобувачів першого рівня вищої освіти за значним рівнем/показником сформованості самоосвітньої компетентності менша (75,00 %) за кількість здобувачів другого рівня вищої освіти (89,58 %). Це засвідчує те, що під час тривалості навчання здобувачі відчувають вплив належно сформованої самоосвітньої компетентності на успішність та продуктивність навчання.

4. Майбутні магістри мають більш сформовані плани та цілі щодо самореалізації у подальшій професійній діяльності, на що вказують їх значно вищі показники і мотивації, і самоосвітньої компетентності, ніж у майбутніх бакалаврів. Така ситуація свідчить про те, що, отримавши досвід навчання на першому (бакалаврському) освітньому рівні, майбутні магістри мають більш чітке розуміння стосовно можливостей для кар'єрного зростання, більш зосереджені на власних прагненнях та інтересах, зробили свідомий вибір спеціальності при вступі на другий рівень вищої освіти.

5. Вмотивоване освітнє середовище ЗВТО, внутрішня мотивація та належний рівень сформованості самоосвітньої компетентності здобувачів вищої технічної освіти створює такий освітній простір, який впливає на емоційний стан здобувачів та бажання навчатися. Створення такого середовища передбачає позитивну освітню атмосферу (яка вкрай необхідна за освітніх реалій сьогодення у вітчизняних ЗВТО), підтримку/врахування індивідуальних потреб здобувачів, надання можливостей для самовираження та самовдосконалення, отже, стає

підґрунтям для їхньої ефективної навчально-пізнавальної діяльності.

Планується врахування результатів педагогічного експерименту в подальших наукових дослідженнях щодо розробки

методичного забезпечення для педагогічної підтримки вмотивованого освітнього середовища у ЗВТО та належного формування самоосвітніх навичок у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Список літератури:

1. Байда І., Міронов В., Мятенко Н. Мотивація до самонавчання як умова формування професійних компетенцій. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. Київ, 2022. Т. 5, № 1. С.17–30.

2. Закон України “Про вищу освіту” (документ 1556- VII, зі змінами). *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

3. Галацин К., Фещук А. Мотивація магістрів технічних спеціальностей до оволодіння іншомовною науковою комунікацією. *Академічні студії*. 2021. № 4, т. 1. С. 57–63.

4. Головська І., Лазоренко Т., Чернєва Т. Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. *Габітус*. 2020. Вип. 17. С. 57–61.

5. Дробот О. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота*. Одеса, 2020. № 1. С. 69–85.

6. Кравцова Н. Ресурси адаптації до навчання студентів — майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей за сучасних освітніх умов. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2023. № 4. С. 42–53.

7. Кузікова С., Пухно С. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Слобожанський науковий вісник*. Суми, 2024. Вип. 1. С. 90–94.

8. Морозова М. Розвиток навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. Київ. 2022. № 10. С. 395–406.

9. Підбуцька Н., Михайличенко В. Формування готовності студентів до професійно-особистісного саморозвитку у процесі

навчання. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2025. № 1. С. 82–96.

10. Попова О. Мотивація досягнення успіху та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-бакалаврів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2024. № 5. С. 334–344.

11. Резван О., Воронько В. Досвід формування самоосвітньої компетентності студентів спеціальності “Системна інженерія” в умовах дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2024. Вип. 78, т. 2. С. 86–89.

12. Рожкова А. Аналіз шляхів підвищення мотивації і самостійності здобувачів освіти в освітньому процесі в умовах дистанційного навчання. *Педагогічна Академія : наукові записки*. Ізмаїл, 2024. № 9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13662727>.

13. Романовський О., Гура Т., Ігнатюк О., Солодовник Т. Формування базової, професійної та самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-бакалаврів як важлива складова їх якісної підготовки у закладах вищої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2024. № 4. С. 32–47.

14. Саєнко Н. Стимулювання студентів технічних університетів до самоосвітньої діяльності. *Вісник науки та освіти*. Київ, 2024. Вип. 12, № 30. С. 1081–1094.

15. Свистун В. Мотивація досягнення як важливий чинник успіху в управлінській діяльності. *На допомогу керівнику професійно-технічного навчального закладу* Київ. 2011 Вип. 2. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2245/1/na_dopomogu_kerivnikovi_2.pdf.

16. Шаполова В., Романовський О., Квасник О., Ковальова І. Самоосвітня

компетентність в професійній підготовці майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей: теоретичні та практичні аспекти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2025. № 1. С. 69–81

17. Infante-Moro A., Juan C. Gallardo-Pérez J. Motivational factors in the insertion of digital skills in teaching. In: *Proc. Eighth Int'l Conf. on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. 2020, P. 365–370. DOI: <https://doi.org/10.1145/3434780.3436631>.

18. Altınpulluk H., Kılınç H., Alptekin G., Altınpulluk O.. Self-Directed Learning and Intrinsic Motivation Levels in MOOCs. *Open Praxis*. 2023 Vol. 15, no. 2. P. 149–161. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.2.556>.

19. Kanyopa J., Sekgothe C. Adopting Self-Directed Learning as an Approach for Enhancing Academic Achievement of University Students. *Journal of Ecohumanism*. 2024. Vol. 3, iss 7. P. 5273–5282. URL: <https://ecohumanism.co.uk/joe/ecohumanism/article/download/4637/41858>

20. Al-Said Kh. Influence of teacher on student motivation: opportunities to increase motivational factors during mobile learning. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28, no. 10. P. 13439–13457. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11720-w>.

21. Laith M., Halalsheh N., Al-Dreabi H., Al-Hyari L., Al-Quraan R. Self-directed learning skills and motivation during distance learning in the COVID-19 pandemic. *The University of Jordan*. 2023. Vol. 9, No. 9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20018>.

22. Cents-Boonstra M., Lichtwarck-Aschoff A., Denessen E., Aelterman N., Haerens L. Fostering student engagement with motivating teaching: an observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*. 2021. Vol. 36, no. 6. P. 754–779. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>.

23. Alanoglu M., Karabatak S., Yang H. Understanding university students' self-

directed online learning in the context of emergency remote teaching: the role of online learning readiness and digital literacy. *Journal of Computing in Higher Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09458-0>.

References:

1. Baida I., Mironov V., Miatenko N. Motyvatsiia do samonavchannia yak umova formuvannia profesiinykh kompetentsii [Motivation for self-learning as a prerequisite for developing professional competencies]. *Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnolohii v sotsiokulturnii sferi*. Kyiv, 2022. Vol. 5, No. 1. С.17–30.

2. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (dokument 1556- VII, zi zminamy) [Law of Ukraine “On Higher Education” (document 1556-VII, as amended)]. *Verkhovna Rada Ukrainy*. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

3. Halatsyn K., Feshchuk A. Motyvatsiia mahistriv tekhnichnykh spetsialnostei do ovododinnia inshomovnoiu naukovoiu komunikatsiieiu [Motivation of master's students in technical specialties to master foreign-language scientific communication]. *Akademichni studii*. 2021. No. 4, Vol. 1. pp. 57–63.

4. Holovska I., Lazorenko T., Chernieva T. Motyvatsiia navchannia studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Motivation of students in distance learning conditions]. *Habitus*. 2020. Vol. 17. pp. 57–61.

5. Drobot O. Motyvatsiia studentiv do dystantsiinoho navchannia v umovakh pandemii [Student motivation for distance learning during the pandemic]. *Psykhologhiia ta sotsialna robota*. Odesa, 2020. No. 1. pp. 69–85.

6. Kravtsova N. Resursy adaptatsii do navchannia studentiv — maibutnikh bakalavriv mashynobudivnykh spetsialnostei za suchasnykh osvitnikh umov [Resources for adapting to the education of students — future bachelors in mechanical engineering

specialities under modern educational conditions]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. 2023. No. 4. pp. 42–53.

7. Kuzikova S., Pukhno S. Osoblyvosti motyvatsii navchannia studentiv pedahohichnykh spetsialnostei zakladu vyshchoi osvity [Features of motivation for studying among students of pedagogical specialties at higher education institutions]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk*. Sumy, 2024. Vol. 1. pp. 90–94.

8. Morozova M. Rozvytok navchalnoi motyvatsii zdobuvachiv vyshchoi osvity [Developing academic motivation among higher education students]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. Kyiv, 2022. No. 10. pp. 395–406.

9. Pidbutska N., Mykhailychenko V. Formuvannia hotovnosti studentiv do profesiino-osobystisnoho samorozvytku u protsesi navchannia [Preparing students for professional and personal self-development in the learning process]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. 2025. No. 1. pp. 82–96.

10. Popova O. Motyvatsiia dosiahnennia uspiokhu ta yii rol u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-bakalavriv [Motivation for success and its role in shaping the professional competence of future bachelor's degree engineers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy, 2024. No. 5. pp. 334–344.

11. Rezvan O., Voronko V. Dosvid formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv spetsialnosti “Systemna inzheneriia” v umovakh dystantsiinoho navchannia [Experience in developing self-education competence among students majoring in System Engineering in a distance learning environment]. *Innovatsiina pedahohika*. Odesa, 2024. Iss. 78, Vol. 2. pp. 86–89.

12. Rozhkova A. Analiz shliakhiv pidvyshchennia motyvatsii i samostiinosti zdobuvachiv osvity v osvitnomu protsesi v umovakh dystantsiinoho navchannia [Analysis of ways to increase motivation and

independence of students in the educational process in the context of distance learning]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. Izmail, 2024. No. 9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13662727>.

13. Romanovskyi O., Hura T., Ihnatiuk O., Solodovnyk T. Formuvannia bazovoi, profesiinoi ta samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-bakalavriv yak vazhlyva skladova yikh yakisnoi pidhotovky u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of basic, professional and self-educational competence of future bachelor engineers as an important component of their quality training in higher education institutions]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. 2024. No. 4. pp. 32–47.

14. Saienko N. Stymuliuvannia studentiv tekhnichnykh universytetiv do samoosvitnoi diialnosti [Encouraging students at technical universities to engage in self-education]. *Visnyk nauky ta osvity*. Kyiv, 2024. Iss. 12, Vol. 30. pp. 1081–1094.

15. Svystun V. Motyvatsiia dosiahnennia yak vazhlyvyi chynnyk uspiokhu v upravlinskii diialnosti [Achievement motivation as an important factor for success in management]. *Na dopomohu kerivnyku profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu*. Kyiv, 2011. Iss. 2. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2245/1/na_dopomogu_kerivnikovi_2.pdf.

16. Shapolova V., Romanovskyi O., Kvasnyk O., Kovalova I. Samoosvitnia kompetentnist v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh bakalavriv mashynobudivnykh spetsialnostei: teoretychni ta praktychni aspekty [Self-education competence in the professional training of future bachelors in mechanical engineering specialties: theoretical and practical aspects]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. 2025. No. 1. pp. 69–81.

17. Infante-Moro A., Juan C. Gallardo-Pérez J. Motivational factors in the insertion of digital skills in teaching. In: *Proc. Eighth Int'l Conf. on Technological Ecosystems for*

Enhancing Multicultural 2020, pp. 365–370. DOI: <https://doi.org/10.1145/3434780.3436631>.

18. Altınpulluk H., Kılınç H., Alptekin G., Altınpulluk O.. Self-Directed Learning and Intrinsic Motivation Levels in MOOCs. *Open Praxis*. 2023 Vol. 15, No. 2. pp. 149–161. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.2.556>.

19. Kanyopa J., Sekgothe C. Adopting Self-Directed Learning as an Approach for Enhancing Academic Achievement of University Students. *Journal of Ecohumanism*. 2024. Vol. 3, Iss. 7. pp. 5273–5282. URL: <https://ecohumanism.co.uk/joe/ecohumanism/article/download/4637/41858>

20. Al-Said Kh. Influence of teacher on student motivation: opportunities to increase motivational factors during mobile learning. *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28, No. 10. pp. 13439–13457. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11720-w>.

21. Laith M., Halalsheh N., Al-Dreabi H., Al-Hyari L., Al-Quraan R. Self-directed learning skills and motivation during distance learning in the COVID-19 pandemic. The University of Jordan. 2023. Vol. 9, No. 9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20018>.

22. Cents-Boonstra M., Lichtwarck-Aschoff A., Denessen E., Aelterman N., Haerens L. Fostering student engagement with motivating teaching: an observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*. 2021. Vol. 36, No. 6. pp. 754–779. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>.

23. Alanoglu M., Karabatak S., Yang H. Understanding university students' self-directed online learning in the context of emergency remote teaching: the role of online learning readiness and digital literacy. *Journal of Computing in Higher Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09458-0>.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2025

Наталія Середя

кандидатка мистецтвознавства, доцентка, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, доцентка кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-0117>;
E-mail: nataliia.sereda@khpi.edu.ua

Наталія Шутова

кандидатка медичних наук, доцентка, Харківський інститут медицини та біомедичних
наук, доцентка кафедри соціально-гуманітарних та біомедичних дисциплін;
Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-4158>;
E-mail: natalia.shutova@khim.edu.ua

**МЕТАВСЕСВІТ ЯК НОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ДЛЯ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

Анотація: у статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти впровадження технологій метавсесвіту в освітній процес медичних закладів вищої освіти; проаналізовано наукові підходи українських та зарубіжних дослідників до визначення сутності, властивостей і можливостей метавсесвіту як інноваційного освітнього середовища; окреслено його потенційні переваги для формування професійної компетентності майбутніх лікарів. На основі опитування, проведеного серед здобувачів Харківського інституту медицини та біомедичних наук, встановлено специфіку їхнього досвіду цифрового навчання, ставлення до метавсесвіту як освітнього середовища, сприйняття перешкод і ризиків, рівень усвідомлення освітнього потенціалу імерсивних технологій.

Ключові слова: метавсесвіт; цифрові технології; імерсивні технології; професійна підготовка майбутніх лікарів; професійна компетентність.

Nataliia Sereda

Ph.D in art sciences, associate professor, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, associate professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: nataliia.sereda@khpi.edu.ua

Natalia Shutova

Ph.D in medical sciences, associate professor, Kharkiv Institute of Medicine and Biomedical Sciences, associate professor of the department of socio-humanitarian and biomedical disciplines; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: natalia.shutova@khim.edu.ua

© Наталія Середя, Наталія Шутова, 2025

**METaverse AS A NEW EDUCATIONAL SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS**

Abstract: the article discusses the theoretical and practical aspects of introducing metaverse technologies into the educational process of medical higher education institutions; analyzes the scientific approaches of Ukrainian and foreign researchers to defining the essence, properties and capabilities of the metaverse as an innovative educational environment; outlines its potential advantages for the formation of professional competence of future doctors. Based on a survey conducted among the students of the Kharkiv Institute of Medicine and Biomedical Sciences, the specifics of their digital learning experience, attitude to the metaverse as an educational environment, perception of obstacles and risks, and level of awareness of the educational potential of immersive technologies are determined.

Key words: metaverse; digital technologies; immersive technologies; professional training of future doctors; professional competence.

Nataliia Sereda, Natalia Shutova

An extended abstract of the paper on the subject of:

**“Metaverse as a new educational space for the development of professional competence
of future doctors”**

Problem setting. The metaverse is the newest form of organization of social life and professional activity. Due to its properties, the metaverse provides almost unlimited learning opportunities. The educational context of the metaverse is a hybrid space that combines the capabilities of virtual and augmented reality with traditional education, opening up a wide scope for innovation in learning and professional development, providing interactivity, gamification of the process, and ease of collaboration regardless of the physical presence of students.

Recent research and publications analysis. The topic of introducing elements of the metaverse into education has been actively discussed by the scientific community in recent years. In the works of such authors as: R. Alfaisal, H. Hashim and U. Azizan; F. De Felice et al.; S. Kaddoura and F. Al Hussein; A. Tlili, R. Huang et al. summarize modern scientific approaches to the use of the metaverse in education, analyze its potential benefits and risks, ethical and organizational aspects, trends, challenges, conditions and further prospects for the effective implementation of this technology in educational practice. Ukrainian scientists are

also working in this area. Kushnir N., Harbar H. et al.

Despite the fact that the concept of the metaverse cannot yet be fully realized in education, works devoted to the training of specialists in various fields using elements of the metaverse are gradually appearing. The introduction of the metaverse in the training of medical specialists is currently being actively developed by foreign scientists: G. Faeseh, M. Bahar, et al.; S. Gholamalishahi, V. Barletta, et al.; H. Huang, J. Yin et al.; V. Popov, N. Mateju, et al.; M. Rodriguez-Florido, J. Reyes-Cabrera et al. At the same time, there are not many similar studies in the Ukrainian scientific field: Yu. Holovchuk, V. Ulishchenko et al. So, the study of the problem of introducing elements of the metaverse into the professional training of medical students in Ukraine is still at the initial stage and requires a detailed systematic study.

Paper objective. The purpose of the article is to substantiate the potential, identify ways to use the capabilities of the metaverse as an innovative educational environment for the formation and development of

professional competence of future doctors, study the current state of implementation of its elements in the professional training of medical students and the peculiarities of their perception of digital technologies.

Paper main body. In the scientific discourse, the concept of “metaverse” is interpreted as a virtual digital environment that operates continuously and enables users to interact with each other and with digital objects using personalized avatars through virtual and augmented reality technologies, in particular through personal computers and VR/AR headsets. Today, the metaverse is being actively implemented in various areas of human activity, in particular as a tool for organizing gaming environments, educational processes, professional interaction, and crypto technologies.

The main properties of the metaverse are: immersiveness, persistence, synchronicity, accessibility, equality, interactivity, virtual physicality, compatibility of digital platforms, user activity in content creation, etc. The main technologies that enable the metaverse are immersive technologies (AR, VR, MR), interface devices, 3D modeling technologies, the Internet of Things, artificial intelligence, networks, computing systems, networks, and blockchain.

Thanks to its leading ideas and principles of functioning, the metaverse has the potential to be used in education in a wide range of socially significant areas, provided that it is properly integrated into relevant professional practices.

The medical industry has long been actively developing areas characterized by the properties inherent in the metaverse — immersion, synchronization, accessibility, safety, equal opportunities — we are talking about telemedicine, which involves organizing interaction between a doctor and a patient in a virtual three-dimensional environment, which opens up new opportunities for diagnosis, counseling, and simulation of surgical interventions, simulation-based professional training, etc.

Universities are already using the metaverse to organize virtual classrooms, seminars, surgical simulations, and laboratory research (e.g., Engage, Microsoft Mesh platforms). Virtual internships help students gain confidence before entering the real clinical environment, and VR/AR training is used to teach the basics of psychotherapy, the mechanics of medical procedures, and emergency response.

A separate promising area of digital technology use in the field of mental health care is the introduction of immersive environments into psychotherapeutic practice: such digital spaces create conditions for the patient's safe immersion in controlled virtual situations, which helps reduce stress, overcome anxiety disorders, phobias, and improve emotional well-being. Given the current Ukrainian realities, the use of the metaverse in psychotherapeutic work will be of particular importance in the context of rehabilitation of veterans, survivors of captivity, and civilians with post-traumatic stress disorder, which will be one of the priority requests in the near future.

As part of exploring the problem of integrating elements of the metaverse into the educational space of medical universities to foster the professional competence of future doctors, we conducted a survey among students of the Kharkiv Institute of Medicine and Biomedical Sciences. A total of 168 Ukrainian and foreign students of various specialties studying in the 3rd-6th year of study took part in the survey.

The study showed that the use of the metaverse in the training of future doctors in Ukraine is at an early stage: only 41.07 % of students had experience using VR/AR in their studies, and traditional online lectures and webinars are far more prevalent than immersive formats. The use of VR labs and simulation cases is limited due to technical and organizational barriers. The majority of respondents positively assess the potential of the metaverse: safe practice of clinical skills (80,95 %), deeper understanding of the

material (72,02 %), increased motivation (73,21 %), modeling of complex and rare cases, integration of theory with practice, and development of international cooperation. 80,95 % respondents are interested in taking part of the courses in a virtual environment, but the role of the metaverse in the development of soft skills is assessed lower (63,10 %). The main obstacles are high technical requirements (77,98 %), the risk of overloading the senses (73,81 %), insufficient training of teachers (52,98 %), the threat of unethical use of personal data (48,21 %), emotional exhaustion, isolation, and reduced empathy. Additionally, the problem of unification and disconnection from the real clinic, simplification of scenarios, and the formation of “virtual confidence” were mentioned. Among the most popular courses are anatomy and histology with 3D visualization, surgical interventions, emergency conditions (BLS/ACLS), pediatrics, neonatology, and simulations of the emergency room. Support for the

introduction of metaverse elements in the educational process reaches more than 90 %.

Conclusions of the research. The Metaverse as an innovative educational space is fundamentally changing the approach to the formation of professional competence of future doctors. It provides a more flexible, interactive, safe and motivating environment that stimulates the development of professional clinical skills and soft skills, promotes deeper learning and the formation of true professionalism in medicine. Further study is needed to organize learning in a virtual environment and train teachers who have knowledge of the principles of its functioning, technological foundations, ethical and legal aspects, and who understand the advantages, limitations and trends of the digital society; create curricula adapted to Ukrainian realities using the capabilities of the metaverse, develop effective methods for assessing their effectiveness in shaping the professional competence of future doctors.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Метавсесвіт виступає найновішою формою організації суспільного життя та професійної діяльності. Останні роки концепцію метавсесвіту активно розробляють такі компанії, як: Meta (проект Horizon Worlds), Microsoft (Microsoft Mesh), Google (проекти у сфері AR та VR, зокрема Google Earth VR), Apple (Apple Vision Pro), Nvidia (Omniverse), Epic Games (Fortnite Creative та Unreal Engine), Roblox Corporation (Roblox), Unity Technologies (Unity Metaverse Solutions), Tencent (власні віртуальні екосистеми), ByteDance (Pico VR), Sony (PlayStation VR), а також Samsung, Amazon Web Services та інші технологічні гіганти, що створюють інструменти, платформи й контент для віртуальних середовищ.

Таке швидке зростання інновацій потребує відповідного регулювання,

зокрема на законодавчому рівні. Ряд європейських та українських законодавчих ініціатив спрямований на поступове врахування особливостей застосування цифрових технологій і метавсесвіту в різних сферах, зокрема в освітній галузі. Серед важливих нормативних документів слід назвати Резолюцію Парламентської Асамблеї Ради Європи Resolution 2578 “Risks and opportunities of the metaverse” (2024), Звіт Європарламенту “Virtual Worlds — policy implications for the single market” Report A9-0397/2023, Закон України “Про віртуальні активи” (№ 2074-IX, від 17.02.2022) тощо.

Завдяки своїм властивостям метавсесвіт надає практично безмежні можливості для навчання. Освітній контекст метавсесвіту — це гібридний простір, де поєднуються можливості віртуальної та доповненої реальності із традиційною освітою, відкриваючи широкий простір для інновацій у навчанні й професійного розвитку, забезпечуючи

інтерактивність, гейміфікацію процесу та зручність колаборації незалежно від фізичної присутності здобувачів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Тема впровадження елементів метавсесвіту в освіту останні роки активно обговорюється науковою спільнотою. В роботах таких авторів як: Р. Альфайсал, Х. Хашим та У. Азізан; Ф. Де Феліс та ін.; С. Каддура та Ф. Аль-Хусейні; А. Тлілі, Р. Хуан та ін. узагальнюються сучасні наукові підходи до використання метавсесвіту в освіті, аналізуються його потенційні переваги та ризики, етичні й організаційні аспекти, тенденції, виклики, умови та подальші перспективи ефективного впровадження цієї технології в освітню практику [1; 5; 9; 13]. Разом із тим, розробка даної проблематики тільки починається. Так, в рамках фундаментального дослідження на основі проведеного контент- та бібліографічного аналізу проблеми використання ідеї метавсесвіту в освіті А. Тлілі, Р. Хуан та ін. визначили, що, незважаючи на велику кількість досліджень в межах цієї достатньо нової теми, є багато "білих плям", наприклад: різниця в створенні та використанні метавсесвіту різними поколіннями (X,Y,Z); застосування метавсесвіту в мобільному, гібридному навчанні та мікронавчанні; використання метавсесвіту в освіті для здобувачів із обмеженими можливостями тощо [13].

Здійснюють дослідження в даному напрямку і українські науковці. Кушнір Н., базуючись на аналізі публікацій у наукометричній базі Scopus та медіа з 2015 по 2023 рр., узагальнює дані щодо сучасних технологій, що становлять підґрунтя для розвитку метавсесвіту, акцентуючи на відсутності його повноцінної реалізації та водночас на зростанні інтересу з боку бізнесу й держав, значних обсягах інвестицій і перспективах створення робочого прототипу з

широкими можливостями для комунікації, бізнесу, надання послуг та, передусім, інтеграції в освітній процес [18].

Гарбар Г. та ін., в своїй роботі окреслюють концепцію цифрової освіти 4.0 як ключовий етап трансформації сучасної освіти, що поєднує технологічні інновації, такі як штучний інтелект, VR/AR, блокчейн, IoT тощо, з новими педагогічними стратегіями, спрямованими на персоналізацію, гнучкість і доступність навчання. Разом з тим, дослідники звертають увагу на подолання цифрової нерівності, забезпечення безпеки й дотримання етичних стандартів у цифровому середовищі метавсесвіту [16].

Незважаючи на те, що концепція метавсесвіту поки не може бути повністю реалізована в освіті, поступово з'являються роботи, присвячені підготовці фахівців різного профілю з використанням елементів метавсесвіту. Так, в роботі М. Медведєвої та В. Миколайка проаналізовано потенціал використання метавсесвіту у формуванні цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики, зокрема через впровадження імерсивних технологій у процес підготовки цих фахівців (Spatial, ENGAGE, MozillaHubs тощо); представлено авторську модель застосування елементів метавсесвіту, ефективність якої підтверджено результатами емпіричного дослідження на базі Уманського державного педагогічного університету [19].

Впровадження метавсесвіту в підготовку медичних фахівців наразі активно розробляється закордонними вченими. Назвемо лише декілька робіт за останні два роки таких авторів, як: С. Голамалішахі, В. Барлетта та ін.; В. Попов, Н. Матею та ін.; М. Родрігез-Флорідо, Й. Реес-Сабрера та ін.; Г. Фаезех, М. Бахар та ін.; Х. Хуан, Ц. Ін та ін.; С. Ю, М. Ісмаїл та ін. тощо [6–8; 11–12; 14].

Водночас, в українському науковому полі аналогічних досліджень не так багато. Головчук Ю. розглядає адаптацію європейського досвіду впровадження цифрових технологій в заклади медичної освіти України [17].

Уліщенко В. та ін. [20] зазначають, що використання імерсивних технологій у процесі професійної підготовки сприяє зростанню результативності навчання здобувачів медичних ЗВО, підвищенню їхньої мотивації та розвитку когнітивних здібностей, надає викладачеві інструменти для включення віртуальної реальності у побудову заняття та створює передумови для вдосконалення навчання у підготовці фахівців медичного профілю, зокрема в галузі хірургії та анатомії тощо. Автори підкреслюють актуальність широкого використання цих технологій у змішаній освіті медичного профілю, особливо в умовах тривалого дистанційного навчання під час воєнного стану. Проведене опитування викладачів медичних університетів продемонструвало їхню зацікавленість імерсивними технологіями та готовність до опанування ними і впровадження їх в освітній простір [20].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Однак, вивчення проблеми впровадження елементів метавсесвіту в професійну підготовку здобувачів медичної освіти в Україні досі знаходиться на початковому етапі та потребує детального систематизованого дослідження. Відсутність ґрунтовних наукових праць, що охоплюють увесь спектр аспектів цієї проблематики, від технічних можливостей і педагогічних моделей інтеграції до етичних, психологічних та правових питань використання цифрових технологій у підготовці майбутніх лікарів, зумовлює необхідність цілеспрямованого аналізу. Подальший науковий пошук у цьому напрямі дозволить сформулювати цілісне уявлення про освітній потенціал метавсесвіту та окреслити оптимальні шляхи його впровадження у медичну освіту.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування потенціалу, визначення шляхів використання можливостей

метавсесвіту як інноваційного освітнього середовища для формування й розвитку професійної компетентності майбутніх лікарів, дослідження сучасного стану впровадження його елементів у професійну підготовку здобувачів медичної освіти та особливостей їхнього сприйняття цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У науковому дискурсі поняття “метавсесвіт” трактується як віртуальне цифрове середовище, що функціонує безперервно та забезпечує взаємодію користувачів між собою і з цифровими об’єктами за допомогою персоналізованих аватарів через технології віртуальної та доповненої реальності, зокрема за посередництва персональних комп’ютерів і VR/AR-гарнітур. Термін має етимологічне походження від грецького “meta” — “поза”, “через”, “за межами” — та англійського “universe”, що у поєднанні формують “Metaverse”. Концептуалізація цього поняття закріпилась у масовій культурі та науково-популярній літературі після виходу роману “Лавина” (1992) американського письменника Ніла Стівенсона, який одним із перших описав структуру та функції такого цифрового простору.

На думку Т. Артьомової, “метою існування метавсесвіту є створення нових способів і форм суспільної комунікації, ігрової, освітньої, професійної та іншої взаємодії через технології надання подіям реального життя цифрового виміру і зворотного трансформування об’єктів і модусів віртуальної комунікації — до стану повсякденного світу” [15, с.28].

Каддура С. та Аль-Хусейні Ф., спираючись на попередні дослідження, наводять цікаву думку, що цифрові технології, що лежать в основі метавсесвіту змінили людське життя настільки, що мають бути включені до оновленої структури піраміди потреб А. Маслоу, де інтернет та цифрова інфраструктура розглядаються як

базові умови життєдіяльності, а соціальні мережі, розвиток цифрових компетентностей, участь у цифровій економіці та віртуальна взаємодія — як ключові чинники задоволення психологічних, суспільних та самореалізаційних потреб особистості в умовах Четвертої промислової революції [9].

Сьогодні метавсесвіт активно впроваджується в різноманітні галузі людської діяльності, зокрема як інструмент для організації ігрових середовищ, освітніх процесів, професійної взаємодії, криптихнологій. Цифрові ігрові метавсесвіти наразі є найпоширенішими й технологічно найрозвиненішими формами віртуальних середовищ. Водночас у межах цих платформ активно розширюється спектр освітніх сервісів. Так, наприклад, платформа Roblox пропонує інтерактивні віртуальні простори, спеціально призначені для проведення навчальних занять. До 2030 року компанія декларує намір охопити навчанням у своєму метавсесвіті понад 100 мільйонів користувачів, занурюючи їх у тематично орієнтовані віртуальні світи. У професійно-діловому середовищі також спостерігається зростаючий інтерес до практичного використання можливостей метавсесвіту. Зокрема, низка компаній, таких, як: Microsoft (проект Microsoft Mesh, інтегрований із платформою Microsoft Teams), Mercedes-Benz, Lincoln Electric, впроваджують віртуальні технології у бізнес-процеси, виробниче моделювання та підвищення кваліфікації працівників.

Ідея розвитку метавсесвіту активно підтримується як на державному, так і на інституційному рівнях у таких країнах, як: США, Японія, Китай, Південна Корея. Наприклад, у Південній Кореї реалізується стратегія цифрової трансформації суспільства, одним із кроків якої є створення до 2026 року віртуальної екосистеми Сеула, що об'єднає послуги у сферах культури, економіки, освіти та туризму; в одному з найкращих корейських університетів KAIST було засновано Graduate School of Metaverse — міждисциплінарний дослідницький центр,

що поєднав гуманітарні, технічні та управлінські підходи для впровадження метавсесвітніх технологій у такі галузі, як: архітектурне проєктування, урбаністика, розробка віртуальних аватарів, комп'ютерна графіка, геймінг, індустрія моди, акустичні технології, культурна продукція, освітні сервіси, охорона здоров'я та виробничі системи [10].

На жаль, наша країна технічно не готова до активного та повноцінного впровадження концепції метавсесвіту в систему освіти, хоча українські ІТ-фахівці вважаються найкращими в даному напрямку, про що, наприклад, свідчить той факт, що українська ІТ-компанія DAN IT education, український провайдер Edtech у вересні 2022 року в Сполученому Королівстві першою у світі запустила віртуальний освітній університет у Метавсесвіті [4].

Українські та закордонні та науковці намагаються визначити основні властивості метавсесвіту, які полягають в: імерсивності, персистентності, синхронності, доступності, рівності, інтерактивності, віртуальній тілесності, сумісності цифрових платформ, користувацькій активності у створенні контенту тощо [3; 15; 19].

Якщо спроектувати ці властивості метавсесвіту на потенціал його впровадження у освітню парадигму, то відкриваються широкі можливості, зокрема:

- імерсивність — занурення здобувачів освіти у повноцінне віртуальне середовище, що забезпечує багатоканальне сприйняття навчального матеріалу, активне залучення, емоційну взаємодію та формування практичного досвіду, наближеного до реального;
- персистентність — функціонування віртуального простору без перерви або обнулення, що забезпечує сталість освітніх процесів у будь-який час;
- синхронність — відображення подій у реальному та віртуальному світах у режимі реального часу, що дозволяє впроваджувати інтерактивне та ситуаційне навчання;

- доступність і рівні умови участі — відкритість платформи для всіх зацікавлених осіб, без дискримінаційних бар'єрів;

- інтерактивність — забезпечення активної участі здобувачів освіти у спільній діяльності, миттєвий зворотний зв'язок і динамічна взаємодія з цифровим навчальним середовищем, що сприяє глибшому засвоєнню знань та розвитку комунікативних і колаборативних навичок;

- віртуальна тілесність — інтеграція фізичного і цифрового простору через аватари та візуалізацію, що розширює можливості дослідницького та емпіричного навчання;

- міжплатформна сумісність — забезпечення вільного переміщення

цифрового освітнього контенту між різними платформами та середовищами;

- насичення користувацьким контентом — активна участь здобувачів, викладачів та організацій у створенні навчальних матеріалів, середовищ і практик.

Кушнір Н. зазначає, що “на сьогодні основними технологіями, які забезпечують роботу метавсесвіту є імерсивні технології (AR, VR, MR), інтерфейсні пристрої, технології 3D моделювання, інтернет речей, штучний інтелект, мережі, обчислювальні системи, мережі та блокчейн” [18, с.120]. Авторка пропонує систематизацію технологій метавсесвіту у вигляді наступної інфографіки (рис.1):

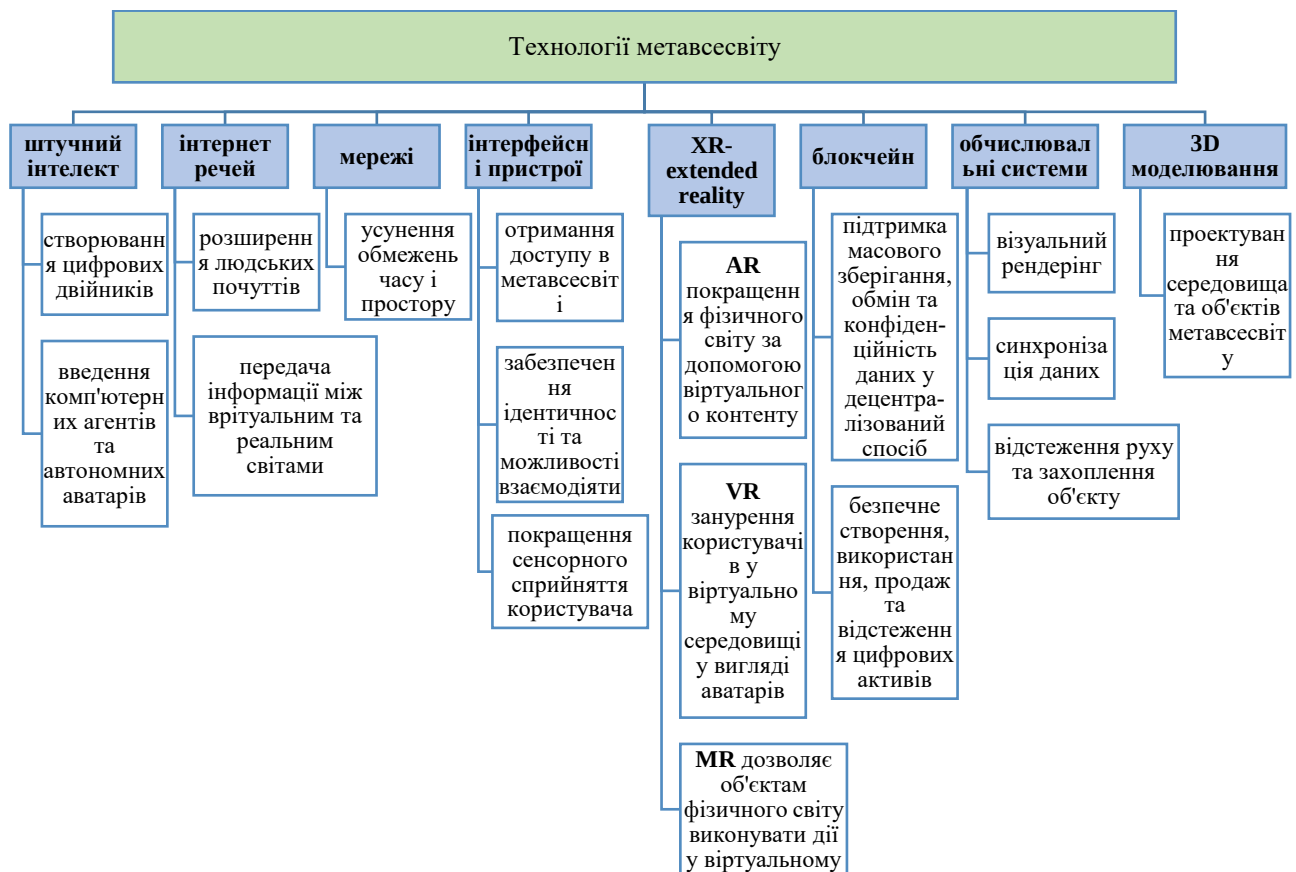


Рис. 1. Технології метавсесвіту [18]

Отже, як бачимо, завдяки своїм провідним ідеям та принципам функціонування, метавсесвіт має потенціал до застосування в освіті у широкому спектрі суспільно значущих

сфер за умови належної інтеграції у відповідні професійні практики.

Дослідження, проведене у 2020 році компанією Perkins Coie у співпраці з XR Association, показало, що сфера охорони

здоров'я й медичного обладнання, а також освіта зазнають найбільшого впливу імерсивних технологій серед всіх основних сфер людської діяльності (за виключенням ігор та розваг): 38 % та 28 % відповідно. Дослідники зазначили, що пандемія прискорила впровадження та посилила оптимізм щодо впровадження імерсивних технологій [2].

Розглянемо можливості застосування метавсесвіту в галузі медицини та медичної професійної освіти та його вплив на формування й розвиток професійної компетентності майбутніх лікарів.

Треба зазначити, що у медичній галузі вже тривалий час активно розвиваються напрямки, які характеризуються властивостями, притаманними саме метавсесвіту: імерсивність, занурення, синхронність, доступність, безпечність, рівні можливості. Йдеться про телемедицину, яка передбачає організацію взаємодії між лікарем і пацієнтом у віртуальному тривимірному середовищі, що відкриває нові можливості для діагностики, консультування та моделювання хірургічних втручань, симуляційне професійне навчання тощо.

Серед переваг застосування елементів метавсесвіту для професійного розвитку майбутніх лікарів можна назвати наступне:

- віртуальні симуляції та лабораторії допомагають майбутнім лікарям практикувати клінічні навички, відпрацьовувати алгоритми медичної допомоги, виконувати складні маніпуляції (в т.ч. хірургічні втручання) у віртуальному середовищі, не ризикуючи життям пацієнта, багаторазово повторювати складні процедури, тренуватися у реалістичних умовах і отримувати миттєвий зворотний зв'язок;

- гейміфікація у метавсесвіті виконує мотиваційну функцію в навчанні здобувачів завдяки інтерактивним сценаріям, різноманітним івентам та можливостям групової взаємодії у форматі аватарів; підвищує рівень зацікавлення та ефективність здобуття знань, особливо в

опануванні складних медичних тем;

- доступ до експертизи й колаборація дають можливість здобувачам контактувати з експертами світового рівня, брати участь у міжнародних віртуальних конференціях і майстер-класах, долучатися до симуляцій у складі міждисциплінарних команд;

- безпека навчання: практичне навчання у віртуальному просторі знижує ризики навчання на реальних пацієнтах, дозволяє відпрацьовувати протоколи дій у надзвичайних ситуаціях, наприклад, у симуляторах невідкладної допомоги;

- гнучкість і доступність завдяки можливості навчатися у будь-який час та з будь-якого місця, що розширює доступ до якісної медичної освіти (є зараз надзвичайно актуальним для медичної освіти в Україні через виклики воєнного часу).

Уже сьогодні університети використовують метавсесвіт для організації віртуальних аудиторій, семінарів, симуляцій хірургічних операцій та лабораторних досліджень (наприклад, платформи Engage, Microsoft Mesh). Віртуальні практики допомагають студентам набутти впевненості перед виходом у реальний клінічний простір, а тренінги у VR/AR-середовищі використовуються для навчання механіці медичних процедур та реагування в екстрених ситуаціях, основам психотерапії тощо.

Підкреслимо, що окремим перспективним напрямком використання цифрових технологій у сфері охорони психічного здоров'я є впровадження імерсивних середовищ у психотерапевтичну практику: такі цифрові простори створюють умови для безпечного занурення пацієнта у контрольовані віртуальні ситуації, що сприяє зниженню рівня стресу, подоланню тривожних розладів, фобій та покращенню емоційного стану. Технології віртуальної реальності широко застосовуються у форматі експозиційної терапії, де моделюються складні або травматичні ситуації, що дозволяє ефективно

працювати з проявами тривоги під контролем фахівця; для зниження психоемоційного напруження використовуються релаксаційні віртуальні середовища, наприклад, ландшафти природи, які допомагають стабілізувати внутрішній стан; у когнітивно-поведінковій терапії VR-технології дозволяють моделювати соціально значущі сценарії або реактивацію травматичного досвіду з метою формування адаптивних моделей мислення й поведінки; елементи доповненої реальності успішно застосовуються для організації усвідомлених практик, таких як медитації, дихальні вправи, тренінги уваги, що інтегруються в повсякденне життя пацієнтів.

З огляду на сучасні українські реалії, застосування метавсесвіту у психотерапевтичній роботі набуде особливої значущості в контексті реабілітації ветеранів, осіб, які пережили полон, цивільного населення з посттравматичним стресовим розладом, що становитиме один із пріоритетних запитів найближчого майбутнього. Тож, як бачимо, цифрові платформи надають безпечні умови для моделювання терапевтичних ситуацій, апробації інтервенцій та набуття професійної компетентності в умовах, максимально наближених до реальної

практики. Відповідно, важливим завданням стає підготовка майбутніх спеціалістів у сфері ментального здоров'я щодо створення та використання ними імерсивних технологій метавсесвіту у своїй майбутній професійній діяльності.

У межах дослідження проблеми впровадження елементів метавсесвіту в освітній простір медичних університетів із метою розвитку професійної компетентності майбутніх лікарів було проведено анкетування здобувачів Харківського інституту медицини та біомедичних наук. До вибірки увійшли 168 осіб, які навчаються на 3–6 курсах за різними спеціальностями, серед них як громадяни України, так й іноземні студенти. Анкета пропонувалася у двох мовних версіях — українській та англійській, участь була добровільною й не передбачала жодних матеріальних чи інших заохочень. Отримані дані відображають характерні тенденції у ставленні здобувачів до інтеграції імерсивних технологій та середовищ метавсесвіту в навчальний процес.

Перший блок анкети містив питання, щодо загальних відомостей (курс, вік, стать), другий блок стосувався досвіду цифрового навчання (Табл. 1).

Таблиця 1

Результати анкетування респондентів (блок 2 Досвід цифрового навчання)

Варіант відповіді	Кількість респондентів	%
<i>Чи брали Ви участь у навчанні з використанням VR/AR-технологій (віртуальної чи доповненої реальності)?</i>		
Так	69	41,07 %
Ні	99	58,93 %
<i>З якими формами цифрового або віртуального навчання Ви стикалися?</i>		
Онлайн-лекції	168	100 %
Практичні заняття з інтерактивними елементами	121	72,02 %
Віртуальні лабораторії / симуляційні кейси Clincases	77	45,83 %
VR-тренажери для відпрацювання маніпуляцій	47	27,98 %
Навчання у VR-середовищах	42	25,00 %
Інше (YouTube-канали медичної тематики, онлайн-курси, "віртуальний пацієнт", мобільні медичні додатки (клінічні гіди, калькулятори, інтерактивні атласи, такі як UpToDate, MedCalc, Prognosis)	109	64,88 %

**ФІЛОСОФСЬКІ, АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНІ
ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Продовження таблиці 1.

Чи проходили Ви навчання з використанням імерсивних технологій (VR/AR) у контексті опанування клінічних навичок?

Ні	114	67,86 %
Так (якщо так, то вкажіть які саме) *серед прикладів здобувачі називали віртуальну анатомію, VR-тренажери для серцево-легеневої реанімації тощо	54	32,14 %

Як Ви оцінюєте свій рівень володіння цифровими технологіями, необхідними для навчання у віртуальному середовищі?

Високий	31	18,45 %
Середній	109	64,88 %
Низький	18	10,71 %
Важко відповісти	10	5,95 %

Аналіз результатів опитування свідчить, що досвід застосування елементів метавсесвіту у професійній підготовці майбутніх медиків України перебуває на початковому етапі розвитку. Лише 41,07 % опитаних респондентів брали участь у навчанні з використанням VR/AR-технологій, тоді як переважна більшість (58,93 %) не мали такого досвіду. Найпоширенішими формами цифрового або віртуального навчання є онлайн-лекції (100 %) та інтерактивні практичні заняття, вебінари тощо (72,02 %), що свідчить про переважання більш традиційних дистанційних форматів над імерсивними середовищами. Використання віртуальних лабораторій і симуляційних кейсів (45,83 %), VR-тренажерів (27,98 %) та

повноцінних VR-середовищ (25,00 %) відбувається значно рідше, що зумовлено обмеженістю технічних ресурсів та недостатньою інтеграцією таких технологій у навчальні програми. Досвід опанування клінічних навичок із застосуванням імерсивних технологій має третина здобувачів (32,14 %). Більшість (67,86 %) не використовували VR/AR у цьому контексті, тому можна говорити про значний нереалізований потенціал цифрових технологій у розвитку практичної підготовки. Щодо цифрової компетентності, то більшість респондентів оцінюють свій рівень як середній (64,88 %).

Наступним завданням було визначити ставлення здобувачів до метавсесвіту як освітнього середовища (Табл.2).

Таблиця 2

Результати анкетування респондентів (блок 3 Ставлення до метавсесвіту як освітнього середовища)

Твердження	1–2 (к-ть, %)	3 (к-ть, %)	4–5 (к-ть, %)
Я вважаю, що метавсесвіт можна ефективно використовувати у підготовці майбутніх лікарів	9 (5,35 %)	31 (18,45 %)	128 (76,19 %)
Метавсесвіт сприяє більш глибокому розумінню навчального матеріалу	12 (7,14 %)	35 (20,83 %)	121 (72,02 %)
Метавсесвіт дає змогу безпечного тренування клінічних навичок	7 (4,17 %)	25 (14,88 %)	136 (80,95 %)
Така форма навчання підвищує мотивацію	15 (8,93 %)	30 (17,86 %)	123 (73,21 %)
Мені було б цікаво проходити частину курсів у метавсесвітньому середовищі	10 (5,95 %)	22 (13,10 %)	136 (80,95 %)
Я відчуваю, що метавсесвіт може сприяти розвитку моїх soft skills	20 (11,90 %)	42 (25,00 %)	106 (63,10 %)
Я вважаю, що інтеграція метавсесвіту потребує педагогічного супроводу	5 (2,98 %)	20 (11,90 %)	143 (85,12 %)

* за шкалою: 1 — повністю не згоден 2 — швидше не згоден 3 — важко відповісти 4 — швидше згоден 5 — повністю згоден

Аналіз результатів третього блоку демонструє загалом позитивне ставлення респондентів до використання метавсесвіту в професійній підготовці майбутніх лікарів.

Переважає більшість опитаних вбачають у метавсесвіті ефективний інструмент для підготовки лікарів (76,19 %) та безпечного відпрацювання клінічних навичок (80,95 %), що свідчить про високий потенціал імерсивних середовищ у моделюванні клінічних ситуацій без ризику для пацієнта. Високі показники підтримки отримали також твердження щодо сприяння більш глибокому розумінню матеріалу та підвищення навчальної мотивації (72,02 % і 73,21 % відповідно), що корелює з тенденціями до зростання інтересу студентів до інтерактивних та практикоорієнтованих форм навчання. Показовим є те, що 80,95 % респондентів висловили зацікавленість у проходженні частини курсів у метавсесвіті, підтверджуючи тим самим готовність здобувачів до апробації сучасних форматів освітньої взаємодії. Водночас, твердження

про розвиток soft skills за допомогою таких технологій отримало більш низький рівень підтримки (63,10 %), що може свідчити про недостатнє розуміння ролі метавсесвіту у формуванні комунікативних, соціальних, організаційно-управлінських, лідерських компетентностей. Особливої уваги заслуговує результат опитування щодо потреби у педагогічному супроводі під час інтеграції технологій метавсесвіту в освітній процес. Найвищий показник у межах цього блоку (85,12 % здобувачів) засвідчує запит на методичну підтримку під час опанування інноваційних освітніх середовищ, покладає на викладачів відповідальність за належну підготовку до впровадження цифрових технологій, передбачає необхідність систематичного підвищення кваліфікації у цій сфері та створення методичних матеріалів, що забезпечуватимуть ефективне й повноцінне використання цифрових інструментів у навчанні.

Четвертий блок анкетування містив запитання щодо ризиків використання метавсесвіту у професійній підготовці майбутніх лікарів (Табл.3).

Таблиця 3

Результати анкетування респондентів (блок 4 Перешкоди та ризики)

Варіант відповіді	Кількість респондентів	%
Високі технічні вимоги	131	77,98 %
Недостатня підготовка викладачів	89	52,98 %
Емоційне/фізичне виснаження від віртуального формату	69	41,07 %
Зорове або вестибулярне перенавантаження (нудота, головний біль тощо)	124	73,81 %
Соціальна ізоляція / деперсоналізація	49	29,17 %
Зниження рефлексії та емпатії	37	22,02 %
Ризики неетичного використання персональних даних у цифровому середовищі	81	48,21 %

Отримані результати засвідчують, що найбільшою перешкодою для впровадження елементів метавсесвіту до підготовки майбутніх медиків респонденти вважають високі технічні вимоги (77,98 %). Це цілком зрозуміло, адже функціонування VR/AR середовищ потребує сучасного обладнання, потужних обчислювальних

ресурсів і стабільного інтернет-з'єднання, що для багатьох українських закладів освіти може бути проблемою. Майже така ж частка опитаних (73,81 %) відзначила ризик зорового або вестибулярного перенавантаження, тому однією із задач є регламентування тривалості занурення у віртуальні середовища та адаптацію

контенту до фізіологічних можливостей користувачів. Понад половина респондентів (52,98 %) вказала на недостатню підготовку викладачів до роботи з новими технологіями. Це підтверджує висловлену авторами думку про нагальну потребу в системному підвищенні кваліфікації педагогічного складу. Близько половини учасників (48,21 %) вбачають загрозу неетичного використання персональних даних, тим самим підкреслюючи важливість формування чітких правових і технічних механізмів захисту інформації у цифровому просторі на рівні держави. Меншою, але помітною є частка тих, хто зауважив ризики емоційного чи фізичного виснаження (41,07 %), соціальної ізоляції або деперсоналізації (29,17 %), зниження рівня рефлексії та емпатії (22,02 %). Ці результати демонструють, що впровадження метавсесвіту в освіту медиків потребує не лише технічної готовності, а й уважного врахування психологічних та соціальних чинників, аби зберегти баланс між технологічними перевагами та людським виміром навчання.

Окрім оцінювання зазначених в анкеті ризиків та перешкод, респонденти також мали можливість запропонувати свій варіант відповіді. Більшість здобувачів називали проблеми, які пов'язані з уніфікацією та спрощеністю, наприклад: “відірваність від реальної клініки, тобто формування залежності від віртуального середовища з потенційними проблемами під час живого контакту з пацієнтами”; “відпрацювання лише алгоритмів, в той час як “живі” клінічні випадки завжди є більш складними”; “ідеалізоване моделювання, коли віртуальні сценарії пропонують узагальнені спрощені ситуації, тоді як у житті симптоми можуть бути розмитими, а результати аналізів суперечливими”. Також відзначалася небезпека формування “віртуальної впевненості”, яка може призвести до переоцінення власних сил та розгубленості в практичній ситуації. Варто наголосити, що жоден із респондентів не

вказав серед можливих ризиків таку актуальну для сучасного освітнього середовища проблему, як порушення академічної доброчесності при використанні технологій штучного інтелекту. У контексті медичної освіти це питання набуває особливої ваги, адже безпосередньо пов'язане з рівнем професійної компетентності випускників, від яких залежить життя і здоров'я пацієнтів. Така ситуація зумовлює необхідність глибокого наукового опрацювання та розроблення ефективних механізмів запобігання неетичному застосуванню інструментів і технологій штучного інтелекту при впровадженні метавсесвіту в медичну освіту.

П'ятий блок анкети “Освітній потенціал метавсесвіту” містив два відкритих запитання. Зазначаючи, в яких аспектах респонденти бачать найбільшу користь від використання метавсесвіту в освіті майбутніх лікарів, здобувачі вказували: безпечне відпрацювання складних клінічних маніпуляцій без ризику для пацієнта; можливість детального вивчення анатомії в 3D; доступ до симуляцій рідкісних патологій; підвищення залученості та мотивації через імерсивність; повне занурення в клінічні сценарії; тренування комунікації з пацієнтом на прикладі віртуальної особистості; швидке поєднання теорії з практикою, наприклад, після теоретичних занять щодо інфаркту міокарда виконання протоколу лікування на віртуальному пацієнті у віртуальній клініці; можливість залучення інтернаціональних команд тощо. Відповідаючи на запитання “Якби у Вас була можливість пройти навчання у віртуальному середовищі, які теми або курси Ви б обрали?” (де здобувачі могли називати як освітні компоненти, що вже вивчалися ними на перших курсах, так і ті, що проходяться ними зараз або плануються вивчатися надалі), найчастіше називались наступні курси, теми та напрямки: Анатомія та гістологія з 3D-візуалізацією; Хірургічні втручання

*ФІЛОСОФСЬКІ, АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНІ
ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ*

(лапароскопія, судинна хірургія); Невідкладні стани та алгоритми BLS/ACLS; Педіатрія та неонатологія; Симуляції приймального відділення та роботи в команді тощо.

Також здобувачі в цілому підтримують впровадження елементів метавсесвіту в освітній процес закладу вищої освіти (беззаперечна підтримка на рівні 63,10 %) (Табл. 4).

Таблиця 4

Результати анкетування респондентів (блок 5 Освітній потенціал метавсесвіту)

Варіант відповіді	Кількість респондентів	%
<i>Чи підтримуєте Ви впровадження елементів метавсесвіту в освітній процес Вашого закладу?</i>		
Так	106	63,10 %
Швидше так	49	29,17 %
Важко відповісти	8	4,76 %
Швидше ні	5	2,98 %
Ні	0	0,00 %

Тож, можемо констатувати, що більшість опитаних позитивно налаштована щодо інтеграції елементів метавсесвіту в освітній процес: 63,10 % однозначно підтримують таку ініціативу, а ще 29,17 % висловлюють помірковано позитивну позицію. Така сукупна частка у понад 90 % демонструє високий рівень готовності здобувачів до сприйняття інноваційних підходів та відкритість до змін у традиційній моделі навчання. Лише незначна частина респондентів залишилася невизначеною (4,76 %), що може свідчити про недостатню поінформованість або потребу в додаткових аргументах щодо переваг технології. Скептичних позицій практично не спостерігалось: лише 2,98 % висловили обережне заперечення, а категоричної відмови не було зафіксовано.

Таким чином, отримані дані свідчать, що у свідомості більшості здобувачів медичної освіти метавсесвіт вже сприймається як перспективний інструмент, здатний збагатити навчальний процес, сприяти формуванню й розвитку професійної компетентності, розширити можливості практичної підготовки та створити нові формати взаємодії з навчальним контентом.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Метавсесвіт як інноваційний

освітній простір кардинально змінює підхід до формування професійної компетентності майбутніх лікарів. Він забезпечує більш гнучке, інтерактивне, безпечне і мотивуюче середовище, яке стимулює розвиток фахових клінічних навичок та soft skills, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу та формуванню справжнього професіоналізму у сфері медицини. Такий підхід забезпечує розвиток ключових професійних компетентностей лікаря: прогностичних, аналітико-синтетичних, ситуативних, комунікативних, цифрових, творчого мислення, самоосвіти та самовдосконалення, що є основою сучасної професійної підготовки.

Перспективи інтеграції технологій метавсесвіту в освітній процес медичних закладів вищої освіти відкривають широке поле для подальшого наукового пошуку. Поглибленого вивчення потребують питання організації навчання у віртуальному середовищі та підготовки педагогів, які володіють знаннями про принципи його функціонування, технологічні основи, етичні й правові аспекти, мають розуміння переваг, обмежень і тенденцій розвитку цифрового суспільства. Важливим завданням залишається створення навчальних програм, адаптованих до українських реалій, із використанням можливостей

метавсесвіту, а також розробка дієвих методів оцінювання їхньої ефективності у формуванні професійної компетентності майбутніх лікарів. Окремого дослідження потребує вплив імерсивного середовища на мотивацію, когнітивний розвиток, комунікативні й практичні навички здобувачів медичної освіти, а також

визначення ризиків, пов'язаних із тривалим перебуванням у VR/AR-просторі. Усе це формує багатовекторний науковий порядок денний, реалізація якого дозволить ефективно інтегрувати метавсесвіт у медичну освіту та максимально використати його потенціал для підготовки висококваліфікованих фахівців.

Список літератури:

1. Alfaisal R., Hashim H., Azizan U. Metaverse system adoption in education: a systematic literature review. *Journal of Computers in Education*, 2022. Vol. 11. P. 1–45. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00256-6>
2. Kirk A., Schneiderman J. Augmented and Virtual Reality Survey Results. 2020. URL: <https://perkinscoie.com/insights/publication/2020-augmented-and-virtual-reality-survey-results>.
3. Ball M. The Metaverse: Fully Revised and Updated Edition: Building the Spatial Internet Hardcover. *Norton and Company*. 2024. 448 p.
4. Constance Kampfner. Refugees open the door to the metaverse in Britain. *The Times*. 2025. URL: <https://www.thetimes.com/world/russia-ukraine-war/article/refugees-open-the-door-to-the-metaverse-in-britain-gzx5gph93?region=global>.
5. De Felice F., Petrillo A., Iovine G., Salzano C., Baffo I. How Does the Metaverse Shape Education?. *A Systematic Literature Review*. 2023, No. 13, 5682 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/app13095682>.
6. Faezeh G., Bahar M., Darya H. Metaverse and its impact on medical education and health care system: A narrative review. *Health Sci. Rep.* 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/hsr2.70100>.
7. Gholamalishahi S., Barletta V., Manai M. Impact of immersive realities and metaverse in the university training for health professions and medicine: a systematic review of preliminary evidence. *J Public Health*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10389-024-02268-1>.
8. Huang H., Yin J., Lv F. A study on the impact of open source metaverse immersive teaching method on emergency skills training for medical undergraduate students. *BMC Med Educ*. 2024. 859 p. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05862-9>.
9. Kaddoura S., Al Hussein F. The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations. *PeerJ Computer Science*. 2023, DOI: <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1252>.
10. Metaverse at KAIST. *The KAIST Herald*. 2024. URL: <https://herald.kaist.ac.kr/news/articleView.html?idxno=21420>.
11. Popov V., Mateju N., Jeske C., Lewis K. Metaverse-based simulation: a scoping review of charting medical education over the last two decades in the lens of the 'marvelous medical education machine. *Annals of Medicine*. 2024. No. 56. DOI: <https://doi.org/10.1080/07853890.2024.2424450>.
12. Rodriguez-Florido M. Á., Reyes-Cabrera J. J., Melián A. Feasibility of teaching and assessing medical students in the metaverse: design and features for its learning efficiency. *J. New Approaches Educ*. 2024. No. 13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00009-6>.
13. Tlili A., Huang R., Shehata B. Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learn. Environ*. 2022. No. 9. P. 1–31. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00205-x>.
14. Yew S.Q., Ismail M. F. Metaverse-assisted teaching in occupational safety and health (MATOSH) programme and its effectiveness in improving interest, understanding, and engagement in the

occupational health subject among generation Z medical Students — a design and development research. *BMC Med Educ.* 2025. 1009 p. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07618-5>.

15. Артьомова Т. І. Метавсесвіт як гібридний простір освітньо-професійної життєдіяльності та об'єкт наукового дослідження. *Матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції “Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів”*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 27–33. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/33531>.

16. Гарбар Г., Жижко Т., Пунченко О., Андрюкайтене Р. Концепція цифрової освіти 4.0 в умовах глобальної трансформації: інноваційні підходи. *Humanities studies.* 2025. Вип. 99. С. 185–192.

17. Головчук Ю. О. Адаптація європейського досвіду впровадження цифрових технологій в освітні та медичні заклади України. *Цифровізація як інструмент забезпечення якості надання освітніх послуг з урахуванням європейського досвіду*: колективна монографія / за ред. А. В. Череп, І. М. Дашко, А. О. Огренич. О. Г. Череп. Запоріжжя: Видавець ФОП Мокшанов В. В., 2024. С. 240–287.

18. Кушнір Н. Можливості метавсесвіту для освіти: ретроспективний аналіз розвитку технологій. *Освітологічний дискурс.* 2023. № 4. С. 110–129. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.47>.

19. Медведєва М. О., Миколайко В. В. Метавсесвіт і його місце у формуванні цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 4. С. 1445–1462.

20. Уліщенко В. В., Волосовець О. П., Рудіченко В. М. Виклики запровадження імерсійних технологій навчання у вищій медичній освіті України в умовах військової агресії. *Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобальних викликів XXI століття*. Одеса:

Видавничий дім “Гельветика”, 2022. Т. 1. С. 875–879.

References:

1. Alfaisal R., Hashim H., Azizan U. Metaverse system adoption in education: a systematic literature review. *Journal of Computers in Education*, 2022, pp. 1–45. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00256-6>

2. Kirk A., Schneiderman J. Augmented and Virtual Reality Survey Results. 2020. Available at: <https://perkinscoie.com/insights/publication/2020-augmented-and-virtual-reality-survey-results>.

3. Ball M. The Metaverse: Fully Revised and Updated Edition: Building the Spatial Internet Hardcover. *Norton and Company.* 2024. 448 p.

4. Constance Kampfner. Refugees open the door to the metaverse in Britain. *The Times.* 2025. Available at: <https://www.thetimes.com/world/russia-ukraine-war/article/refugees-open-the-door-to-the-metaverse-in-britain-gzx5gph93?region=global>.

5. De Felice F., Petrillo A., Iovine G., Salzano C., Baffo I. How Does the Metaverse Shape Education?. *A Systematic Literature Review.* 2023, No. 13, 5682 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/app13095682>.

6. Faezeh G., Bahar M., Darya H. Metaverse and its impact on medical education and health care system: A narrative review. *Health Sci. Rep.* 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/hsr2.70100>.

7. Gholamalishahi S., Barletta V., Manai M. Impact of immersive realities and metaverse in the university training for health professions and medicine: a systematic review of preliminary evidence. *J Public Health.* 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10389-024-02268-1>.

8. Huang H., Yin J., Lv F. A study on the impact of open source metaverse immersive teaching method on emergency skills training for medical undergraduate students. *BMC Med Educ.* 2024. 859 p. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05862-9>.

9. Kaddoura S, Al Hussein F. The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations. *PeerJ Computer Science.* 2023,

DOI: <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1252>.

10. Metaverse at KAIST. *The KAIST Herald*. 2024. Available at: <https://herald.kaist.ac.kr/news/articleView.html?idxno=21420>.

11. Popov V., Mateju N., Jeske C., Lewis K. Metaverse-based simulation: a scoping review of charting medical education over the last two decades in the lens of the ‘marvelous medical education machine. *Annals of Medicine*. 2024. No. 56. DOI: <https://doi.org/10.1080/07853890.2024.2424450>.

12. Rodriguez-Flrido M. Á., Reyes-Cabrera J. J., Melián A. Feasibility of teaching and assessing medical students in the metaverse: design and features for its learning efficiency. *J. New Approaches Educ*. 2024. No. 13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00009-6>.

13. Tlili A., Huang R., Shehata B. Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learn. Environ*. 2022. No. 9. pp. 1–31. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00205-x>.

14. Yew S.Q., Ismail M. F. Metaverse-assisted teaching in occupational safety and health (MATOSH) programme and its effectiveness in improving interest, understanding, and engagement in the occupational health subject among generation Z medical Students — a design and development research. *BMC Med Educ*. 2025. 1009 p. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07618-5>.

15. Artomova T. I. Metavsesvit yak hibrydnyi prostir osvityno-profesiinoi zhyttiedialnosti ta ob'ekt naukovooho doslidzhennia [The metaverse as a hybrid space for educational and professional life and an object of scientific research]. *Materialy V Vseukrainskoi mizhhaluzevoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii “Natsionalna nauka i osvita v umovakh viiny RF proty Ukrainy ta suchasnykh tsyvilizatsiinykh vyklykiv”*. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2024. pp. 27–33. Available at: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/33531>.

16. Harbar H., Zhyzhko T., Punchenko O., Andriukaitiene R. Kontseptsia

tsyfrovoy osvity 4.0 v umovakh hlobalnoi transformatsii: innovatsiini pidkhody [The concept of digital education 4.0 in the context of global transformation: innovative approaches]. *Humanities studies*. 2025. Iss. 99. pp. 185–192.

17. Holovchuk Yu. O. Adaptatsiia yevropeiskoho dosvidu vprovadzhennia tsyfrovikh tekhnolohii v osviti ta medychni zaklady Ukrainy [Adaptation of European experience in implementing digital technologies in educational and medical institutions in Ukraine]. *Tsyfrovizatsiia yak instrument zabezpechennia yakosti nadannia osvitynykh posluh z urakhuvanniam yevropeiskoho dosvidu : kolektyvna monohrafiia / za red. A. V. Cherep, I. M. Dashko, A. O. Ohrenych, O. H. Cherep*. Zaporizhzhia: Vydavets FOP Mokshanov V. V., 2024. pp. 240–287.

18. Kushnir N. Mozhlyvosti metavsesvitu dlia osvity: retrospektyvnyi analiz rozvytku tekhnolohii [The potential of the metaverse for education: a retrospective analysis of technological development]. *Osvitohichnyi dyskurs*. 2023. No. 4. pp. 110–129. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.47>.

19. Medvedieva M. O., Mykolaiko V. V. Metavsesvit i yoho mistse u formuvanni tsyfrovoy hramotnosti maibutnykh uchyteliv informatyky [The metaverse and its place in shaping the digital literacy of future computer science teachers]. *Visnyk nauky ta osvity*. 2025. No. 4. pp. 1445–1462.

20. Ulishchenko V. V., Volosovets O. P., Rudichenko V. M. Vyklyky zaprovadzhennia imersiinykh tekhnolohii navchannia u vyshchii medychnii osviti Ukrainy v umovakh viiskovoi ahresii [Challenges of introducing immersive learning technologies in higher medical education in Ukraine amid military aggression]. *Yevropeyskyi vybir Ukrainy, rozvytok nauky ta natsionalna bezpeka v realiiakh masshtabnoi viiskovoi ahresii ta hlobalnykh vyklykiv KhKhI stolittia*. Odesa: Vydavnychiy dim “Helvetyka”, 2022. Vol. 1. pp. 875–879.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2025

Олена Лапузіна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, професорка кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8764-0251>;
E-mail: Olena.Lapuzina@khpi.edu.ua

Ольга Грибко

кандидатка наук з державного управління, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, доцентка кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3227-608X>;
E-mail: Olga.Grybko@khpi.edu.ua

Тетяна Гура

кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний технічний університет
“Харківський політехнічний інститут”, професорка кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами ім. академіка І. Зязюна; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2323-3440>;
E-mail: Tetiana.Hura@khpi.edu.ua

**ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНИХ ЗАСАД У МАЙБУТНІХ НАДАВАЧІВ ОСВІТНІХ ТА
СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ**

Анотація: у статті представлено теоретичне обґрунтування системи формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти; визначено специфічні особливості змісту, структури та принципів професійної етики, яка вивчає сутність моральних потреб, переконань, дій, стосунків та особистісних професійно важливих рис майбутніх соціальних працівників. Окреслено педагогічні умови формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах; розкрито концепцію та педагогічну систему й обґрунтовано форми, методи та технології, що забезпечують формування професійної етики майбутніх соціальних працівників; обґрунтовано педагогічну технологію формування етичних принципів у студентів, які навчаються за спеціальностями, пов'язаними з наданням освітніх та соціальних послуг. Здійснено аналіз факторів, що впливають на розвиток професійної етики майбутніх працівників соціальної сфери. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування моральних цінностей як основи професійної культури, практичної підготовки та наставництва майбутніх працівників соціальної сфери, важливість інтеграції морально-етичного компонента до змісту професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

Ключові слова: етичні принципи; професійна етика; освіта; соціальна робота; майбутні фахівці соціальної сфери; моральні цінності.

Olena Lapuzina

Ph.D. in pedagogy, associate professor, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: Olena.Lapuzina@khpi.edu.ua

Olga Grybko

PhD in Public Administration, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, associate professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: Olga.Grybko@khpi.edu.ua

Tetiana Hura

PhD in pedagogy, associate professor, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, professor of the department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I. Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: Tetiana.Hura@khpi.edu.ua

FORMATION OF ETHICAL PRINCIPLES IN FUTURE PROVIDERS OF EDUCATIONAL AND SOCIAL SERVICES

Abstract: the article presents a theoretical justification of the system for the formation of professional ethics of future social work specialists in universities; identifies specific features of the content, structure, and principles of professional ethics, which studies the essence of moral needs, beliefs, actions, relationships, and personal professionally important traits of future social workers. The pedagogical conditions, concept, and pedagogical system for the formation of professional ethics of future social workers in universities are outlined; the forms, methods, and technologies that ensure the formation of professional ethics of future social workers are revealed and substantiated; the pedagogical technology for the formation of ethical principles in students who are educated in specialties related to the provision of educational and social services is substantiated. An analysis of factors influencing the development of professional ethics is carried out, the role of the educational process, practical training, and mentoring is outlined. The need for purposeful formation of moral values as the basis of professional culture is substantiated. Key ethical competencies necessary for effective professional activity are identified, modern approaches to ethical education in higher education are analyzed. The importance of integrating the moral and ethical component into the content of professional training is substantiated.

Key words: ethical principles; professional ethics; education; social work; future social workers; moral values.

Olena Lapuzina, Olga Grybko, Tetiana Hura

An extended abstract of the paper on the subject of:
“Formation of ethical principles in future providers of educational and social services”

Problem setting. *Ukraine is currently in a state of social and economic transformations in the context of terrible* *russian aggression. Only highly qualified specialists who possess and adhere to ethical norms in the social sphere can understand the*

historical benefits of changes and make informed decisions in the current democratic process. Ukraine now has a unique opportunity, taking as a basis the generally accepted norms of ethics of social relations, to supplement them with national features associated with the Ukrainian mentality. That is why the social responsibility of education is high: a socially responsible economy is possible only with the presence of a responsible, ethically competent personality of a social worker, engineer, economist, manager. The study was based on the laws of Ukraine, state standards, strategies for the development of education and the social sphere, professional codes of ethics, as well as international documents, such as UNESCO and Council of Europe recommendations on ethics [1; 15; 27].

In modern conditions of innovative changes taking place in society, the volume and content of the professional activity of a specialist in the social sphere are significantly increasing and constantly becoming more complicated, which is due to the dynamism of modern life, the spread of information technologies to all spheres of life and activity, the aggravation of environmental problems, and the processes of economic globalization. It is quite obvious that the solution to these problems must be based on the principles of professional ethics and responsibility of future specialists in social sphere. It can be argued that only under the condition of socially responsible education will there be a socially responsible economy in Ukraine. In this regard, the state and development of the modern Ukrainian economy depends on the quality of training provided by universities and academies. It can be argued that it is precisely modern higher education that must realize its responsibility for those extremely unfavorable trends in the moral and spiritual sphere of human civilization that are associated with scientific and technological progress and even threaten life on Earth itself. In addition, in social work, it is important to be aware of value judgments and how this work affects people's lives. In other words,

social work requires adherence to ethical behavior. In social work, a person is forced to make decisions that involve ethical judgments, and sometimes one has to make difficult choices that will have important consequences for the lives of individual people. Most social workers are graduates of social work schools, but there are many people who work in the profession who have other academic qualifications.

Resent research and publication analysis. The connection of the specified topic with important scientific and practical tasks regarding various aspects of pedagogical theory and practice of social work, which are studied by famous Ukrainian and world scientists, such as I. Bekh, Z. Karpenko, O. Savchenko, L. Romanyshyna, N. Lisova, S. Marushchak, L. Gren, T. Gura, O. Hrybko, O. Romanovsky and others is extremely important for higher education in Ukraine. The legal framework that regulates the issues of social worker's activity is the Constitution of Ukraine, Law of Ukraine "On Social Services", legislative acts of the Verkhovna Rada of Ukraine, acts of the President of Ukraine, regulations of the Cabinet of Ministers of Ukraine. In parallel with the research of the concept of spiritual and value development of the personality, on the basis of which ethical training is considered as a systematic development of moral responsibility, dignity, conscience, Bekh I. [14], focuses his attention on the internal moral self-regulation of the personality, which is extremely relevant for social and educational professions. By applying psychological and pedagogical approaches to the formation of ethics by researchers Z. Karpenko [16] and O. Savchenko [25], the following has been proven: first, the need to distinguish professional ethics of a specialist in the social sphere as a specific type of morality; second, the creation of a model of ethical training, which includes value, cognitive, reflective and behavioral components. A significant contribution to the systematic study of the phenomenon of the formation of ethical competence in future

social sphere specialists belongs to L. Romanyshyna [23] and N. Lisova [19], who analyze in detail the features of ethical education of social workers and the role of a humanistic approach to the formation of ethical consciousness, as a result of the implementation of which, a new generation of future specialist leaders will be formed, who, in turn, will inspire colleagues and subordinates to take active actions to implement the tasks set. Many normative and international sources, which are the basic documents for the ethical training of social workers in the world, emphasize human rights, social justice, and professional responsibility. The National Qualifications Framework of Ukraine defines the presence of ethical competencies as a mandatory part of professional training.

Paper objective. The main objective of the article is to create a pedagogical technology for innovative educational ethical training for the specialists in social sphere as one of the pedagogical conditions for the formation of their professional competence in higher education institutions; to analyze the main theoretical and practical principles of the formation of ethical attitudes in future providers of social services.

Paper main body. Ethical training in higher education is a multifaceted process that combines the philosophical understanding of morality, the formation of professional values, the development of emotional sensitivity and the assimilation of practical models of ethical behavior. The successful formation of ethical principles is possible only if a deep theoretical base is combined with interactive and reflective practice. By ethical principles we mean a system of moral principles, norms and values that regulate professional behavior. They include respect for human dignity, confidentiality, honesty, justice and responsibility. The theoretical basis is humanistic pedagogy, the concepts of ethical relativism and universalism, as well as the standards of professional ethics enshrined in regulatory documents.

In the formation of the ethical worldview of students-future specialists in the social sphere, the teacher acts not only as a source of knowledge, but also as an example to follow. His personal qualities, style of pedagogical interaction and ability to moral leadership significantly influence the formation of students' value orientations.

Ethical training of future specialists in higher education involves the development of their ability to act responsibly, morally balanced, taking into account universal human values. It is based on the following basic provisions: humanism as the basis of professional ethics — recognition of the uniqueness, dignity and value of each individual [14]; ethics of care as an alternative to the traditional ethics of justice — emphasis on empathy, interconnectedness, responsibility for the “other” [8]; Professional morality is not only knowledge of norms, but also a deep internal attitude to serve a person, which forms a professional identity [16].

Psychological and pedagogical approaches to the ethical training of future specialists in the social sphere are based, first of all, on a competency approach, which involves the formation of ethical competence as an integration of knowledge, skills, values, and behavioral attitudes. Researcher Savchenko O. notes that ethical competence = knowledge of ethical norms + ability to recognize moral problems + decision-making skills + reflexivity [23; 25].

Psychological and pedagogical approaches to the ethical training of future social sphere specialists are also based on a personality-oriented approach, which places the student's internal ethical autonomy, the ability to make a morally balanced choice based on one's own beliefs, at the center of formation. Psychological and pedagogical approaches to the ethical training of future social sphere specialists are also based on contextual and situational approaches, which involve learning through real or simulated situations of moral choice (cases, role-playing games, debates). Forms and methods of ethical training of future social sphere specialists can be ethical

seminars and discussions (moral thinking training); analysis of ethical dilemmas (method of "moral cases"); diaries of ethical reflection; intervention groups (discussion of professional difficulties with a focus on ethics); project activities with an emphasis on values.

During the ethical training of future social professionals, one should follow the recommendations set out in the normative and ethical provision in education, such as codes of ethics for teachers and social workers; the National Qualifications Framework, which provides for the inclusion of ethical components in professional standards; educational programs of higher education institutions, which should include courses such as "Ethics of Professional Activity", "Professional Deontology", "Ethics of Social Work".

The formation of ethical principles in future providers of educational and social services is a complex but extremely important process. The effectiveness of the professional activities of such specialists largely depends on their ethical competence. Therefore, it is necessary to provide holistic, systematic and purposeful ethical training in higher education, combining theoretical knowledge with the practice of moral choice.

Conclusions of the research. *The formation of ethical principles in future providers of educational and social services is a complex process that requires targeted, systematic and integrated training. Only through a combination of theoretical training, practical experience and personal example of*

teachers is it possible to educate specialists with high moral guidelines. The domestic system of training specialists in the social sphere in accordance with the innovative moral and ethical paradigm of education should be based on the general laws of international ethical relations and the experience of world education, taking into account cultural and historical traditions and peculiarities of the national mentality.

The formation of a socially responsible specialist in the social sphere involves: a new understanding of the professionalism in accordance with the requirements for his personal abilities and in connection with qualitative changes in the essence and content of his professional activity; education of a creative, socially responsible personality; introduction of elements of problem-solving in the teaching of professional ethics based on the use of situational learning.

The formation of ethical principles in future providers of social services is not only a component of professional competence, but also the basis of humane interaction in society. Systematic ethical training in higher education institutions should include: theoretical study of ethics; practical application in situations; reflective teaching methods.

The successful implementation of this process is possible only with the conscious participation of the student himself, the support of the teacher-mentor and the ethical culture of the educational institution.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Україна здійснює процес інституційної трансформації та структурної перебудови національної економіки в умовах російської агресії. Тільки висококваліфіковані фахівці, які володіють і дотримуються етичних норм у соціальній сфері, можуть зрозуміти історичні переваги змін і приймати усвідомлені рішення. Україна зараз має унікальну можливість, взявши за основу загальноприйняті норми

етики соціальних відносин, доповнити їх національними особливостями, пов'язаними з українською ментальністю. Дослідження спиралося на закони України, державні стандарти, стратегії розвитку освіти і соціальної сфери, професійні кодекси етики, а також міжнародні документи, як-от рекомендації ЮНЕСКО та Ради Європи щодо етики [1; 15; 27].

Саме тому соціальна відповідальність освіти висока: соціально-відповідальна економіка можлива лише за наявності відповідальної, етично

грамотної особистості соціального працівника, інженера, економіста, менеджера. У сучасних умовах інноваційних змін, які відбуваються в суспільстві, істотно збільшується обсяг і постійно ускладнюється зміст професійної діяльності фахівця соціальної сфери, що обумовлено динамізмом життя сьогодні, поширенням інформаційних технологій на всі сфери життя й діяльності, загостренням екологічних проблем, процесами глобалізації економіки.

Цілком очевидно, що вирішення цих проблем мусить базуватися на засадах професійної етики та соціальної відповідальності майбутніх фахівців. Можна стверджувати, що тільки за умови соціально відповідальної освіти в Україні буде й соціально відповідальна економіка. У зв'язку з цим від якості підготовки, яку здійснюють університети, академії, залежить стан та розвиток сучасної української економіки. Можна стверджувати, що саме сучасна вища освіта має усвідомлювати свою відповідальність за ті вкрай несприятливі тенденції в моральній, духовній сфері людської цивілізації, які пов'язані з науково-технічним прогресом й навіть можуть поставити під загрозу саме життя на Землі. Крім того, у соціальній роботі важливо усвідомлювати ціннісні судження та те, як вона впливає на життя людей. Іншими словами, соціальна робота вимагає дотримання етичної поведінки. У ній людина змушена приймати рішення, що передбачають етичні судження, а іноді доводиться робити складний вибір, який матиме важливі наслідки для життя окремих людей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Зв'язок визначеної теми пов'язаний із важливими науковими та практичними завданнями щодо різноманітних аспектів педагогічної теорії і практики соціальної роботи, які досліджуються відомими українськими та

світовими вченими, такими, як: І. Бех, З. Карпенко, О. Савченко, Л. Романишина, Н. Лісова, С. Марущак, Л. Грень, Т. Гура, О. Романовський та інші. Наукові джерела інформації за темою формування етичних засад охоплюють різні виміри: від філософських підходів до прикладної педагогіки. Спільною тенденцією є визнання того, що етика соціальної роботи не є другорядним елементом, а фундаментальною складовою професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників. Особливу цінність мають джерела, які пропонують конкретні педагогічні інструменти, інтегровані в освітній процес. Дослідники описують колізії практики викладання професійної етики, надають їх причини, шляхи вирішення та практичні рекомендації щодо викладання етики в освітніх програмах. Науковці аналізують етичні вимоги до сучасного фахівця соціальної сфери в умовах змін та окреслюють структуру етичної компетентності та шляхи її формування у студентів спеціальностей, які стосуються соціального забезпечення. Так, І. Бех [14] зосереджує увагу на внутрішній моральній саморегуляції особистості, що надзвичайно актуально для соціально-освітніх професій, паралельно з дослідженнями концепції духовно-ціннісного розвитку особистості, на основі якої етична підготовка розглядається як систематичний розвиток моральної відповідальності, гідності та совісті. Шляхом застосування психолого-педагогічних підходів до формування етики дослідниками З. Карпенко та О. Савченко [16; 25], доведено наступне: по-перше, необхідність виділення професійної етики фахівця соціальної сфери як специфічного виду моральності; по-друге, створення моделі етичної підготовки, яка включає ціннісний, когнітивний, рефлексивний і поведінковий компоненти. Істотний внесок у системне дослідження феномену формування етичної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери належить

Л. Романишиній та Н. Лісовій [19; 23], які детально аналізують особливості етичної освіти соціальних працівників та роль гуманістичного підходу до формування етичної свідомості, у результаті впровадження якої буде сформована нова генерація майбутніх фахівців-лідерів, які будуть надихати колег та підлеглих на активні дії щодо реалізації поставлених завдань. Цікавими й важливими для морально-етичного виховання у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників теорії лідерства і практики цільової підготовки лідерів у системі вищої освіти є дослідження С. Марущака [20], який описує ефективні методи: тренінги, етичні дилеми, дискусії, щоденники рефлексій та пропонує практичні вправи для формування етичного мислення. У своїх роботах науковці наголошують, що важливість обміну інформацією між освітянами різних країн не викликає ніяких сумнівів. Це дозволяє обговорювати цілі курсів, виявляти стратегії навчання, які використовують колеги, аналізувати результати педагогічних експериментів щодо впливу рефлексивних технологій, працювати над формулюванням та інтеграцією курсів, створювати організаційну культуру, орієнтовану на студента. У багатьох нормативних та міжнародних джерелах, які є базовими документами для етичної підготовки соціальних працівників у світі, провадиться акцент на права людини, соціальну справедливість, професійну відповідальність. У Національній рамці кваліфікацій України визначено, що наявність етичних компетентностей є обов'язковою частиною професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. У сучасному суспільстві етичні принципи дедалі більше набувають значущості в професійній діяльності фахівців соціальної та освітньої сфер. Але по-перше, проблеми

фрагментарності етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери все ще залишаються невирішеними. У навчальних планах педагогічних і соціальних спеціальностей етична складова часто представлена лише окремими курсами або модулями, а не як наскрізна ціннісна основа всієї професійної підготовки [3–4]. По-друге, досі існує формалізм у викладанні професійної етики, коли часто етичні дисципліни викладаються теоретично, без опори на реальні професійні ситуації, що ускладнює формування внутрішніх переконань і етичного мислення у студентів [12]. По-третє, можна спостерігати відсутність моделей поведінки. Майбутні педагоги та соціальні працівники часто не мають можливості спостерігати за етичними моделями поведінки викладачів або наставників, що ускладнює процес наслідування і формування власної професійної ідентичності [13]. По-четверте, приділяється недостатня увага до проблеми емоційного інтелекту. Етична компетентність тісно пов'язана з емоційною зрілістю, емпатією, здатністю до саморефлексії — ці аспекти зазвичай залишаються поза межами фахової підготовки [10]. По-п'яте, є конфлікт цінностей між особистими та професійними переконаннями. Нерідко студенти приходять у професію з уже сформованими життєвими цінностями, які можуть суперечити етичним принципам професійної діяльності, і система освіти не завжди має інструменти для конструктивного переосмислення цих цінностей [15; 17; 18]. По-шосте, можна відзначити відсутність єдиних етичних стандартів. У різних закладах освіти або регіонах України підготовка фахівців відбувається за різними стандартами, що не завжди включають уніфіковані етичні вимоги або чіткі орієнтири [9]. По-сьоме, треба наголосити на слабкій інтеграції теорії та практики. Майбутні фахівці не завжди мають можливість застосовувати

етичні знання в умовах практики — наприклад, під час проходження стажування, де етичні дилеми залишаються без обговорення або рефлексії [11].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідження має на меті обґрунтувати створення інноваційної освітньої етичної підготовки для майбутніх фахівців соціальної сфери як одну з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти; проаналізувати основні теоретичні та практичні засади формування етичних установок у майбутніх надавачів освітніх та соціальних послуг.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Етика не лише регулює поведінку у взаємодії з клієнтами, учнями, батьками, а й виступає основою довіри до професії. Тому формування етичних засад у майбутніх надавачів освітніх і соціальних послуг є важливим завданням системи вищої освіти. Професійна діяльність у сфері соціального захисту вимагає високого рівня етичної свідомості, адже ця галузь передбачає безпосередню взаємодію з людьми, зокрема з вразливими категоріями населення. Формування етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є одним із ключових завдань сучасної педагогічної та соціальної освіти.

Професійна етична підготовка у ЗВО — це багатогранний процес, що поєднує філософське осмислення моралі, формування професійних цінностей, розвиток емоційної чутливості та засвоєння практичних моделей етичної поведінки. Успішне формування етичних засад, тобто системи моральних принципів, норм і цінностей, які регулюють професійну поведінку, можливе лише за умов поєднання глибокої теоретичної бази з інтерактивною та рефлексивною практикою. Така система

моральних принципів включає повагу до гідності людини, конфіденційність, чесність, справедливість та відповідальність. Теоретичною основою є гуманістична педагогіка, концепції етичного релятивізму й універсалізму, а також стандарти професійної етики, закріплені в нормативних документах.

Значення етичної підготовки для соціально-освітньої професії є беззаперечним. Фахівці, які працюють із людьми вразливих категорій, повинні не лише володіти професійними знаннями, а й демонструвати високий рівень моральної відповідальності. Соціальний працівник — це професія, що ґрунтується на довірі, емпатії та гуманістичних цінностях. Етичні порушення у цій галузі можуть призвести до серйозних соціальних наслідків.

Серед ключових етичних компетентностей, якими має володіти фахівець соціальної сфери, можна виділити: емпатію і толерантність; здатність до рефлексії та самокритики; дотримання конфіденційності; відповідальність за прийняті рішення; готовність до етичної дії в умовах морального вибору. У формуванні етичного світогляду студентів-майбутніх фахівців соціальної сфери викладач виступає не лише джерелом знань, а й прикладом для наслідування. Його особистісні якості, стиль педагогічної взаємодії та здатність до морального лідерства істотно впливають на формування ціннісних орієнтирів студентів.

Етична підготовка майбутніх фахівців у ЗВО передбачає розвиток у них здатності діяти відповідально, морально виважено, з урахуванням загальнолюдських цінностей. Вона ґрунтується на таких базових положеннях: гуманізм як основа професійної етики — визнання унікальності, гідності та цінності кожної особистості [14]; етика турботи як альтернатива традиційній етиці справедливості — акцент на емпатії, взаємозв'язку, відповідальності за “іншого” [2; 8]; професійна мораль — це не

лише знання норм, а й глибока внутрішня установка на служіння людині, що формує професійну ідентичність [1].

Психолого-педагогічні підходи до етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери базуються, передусім, на компетентнісному підході, який передбачає формування етичної компетентності як інтеграції знань, навичок, цінностей та поведінкових установок. Дослідниця О. Савченко зазначає, що етична компетентність = знання етичних норм + здатність розпізнавати моральні проблеми + навички прийняття рішень + рефлексивність [19; 25]. Психолого-педагогічні підходи до етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери базуються також на особистісно орієнтованому підході, який ставить у центр формування внутрішню етичну автономію студента, вміння робити морально виважений вибір, що базується на власних переконаннях [23]. Психолого-педагогічні підходи до етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери базуються і на контекстному та ситуативному підходах, які передбачають навчання через реальні або змодельовані ситуації морального вибору (кейси, рольові ігри, дебати) [24].

Формами та методами етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути етичні семінари і дискусії (тренування морального мислення); аналіз етичних дилем (метод “моральних кейсів”); щоденники етичної рефлексії; інтервізійні групи (обговорення професійних труднощів із фокусом на етику); проєктна діяльність із акцентом на цінності. Під час професійної етичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери треба слідувати рекомендаціям, які викладені у нормативному та етичному забезпеченні освіти, таким як кодекси етики педагогів і соціальних працівників; Національна рамка кваліфікацій, що передбачає включення етичних компонентів до фахових стандартів; освітні програми ЗВО, що мають містити

курси, зокрема “Етика професійної діяльності”, “Професійна деонтологія”, “Етика соціальної роботи” [22]. Навчальні заклади мають створювати середовище, сприятливе для розвитку етичної чутливості та рефлексії. Це досягається через: впровадження курсів з професійної етики; аналіз етичних дилем; організацію тренінгів, симуляцій та рольових ігор; інтеграцію етичного компонента в усі дисципліни. Особливо важливо — це надання студентам можливості оцінювати реальні ситуації з практики через етичну призму. Сучасні методики формування етичної компетентності у вищій освіті передбачають: інтеграцію етичних питань у навчальні дисципліни; проведення тренінгів, ділових ігор, ситуаційного моделювання; залучення студентів до волонтерської діяльності; організацію етичних дискусій і супервізій; створення етичного кодексу навчального закладу [26]. Формування етичних переконань не відбувається лише шляхом теоретичного навчання. Воно потребує системного поєднання знань, досвіду та рефлексії, що можливо лише через практику. Саме в реальних або змодельованих професійних ситуаціях студенти мають змогу: зіткнутись із моральною дилемою; пережити внутрішній конфлікт цінностей; сформувати відповідальну позицію; отримати фідбек і зробити висновки.

Практична підготовка відіграє ключову роль у формуванні етичної свідомості майбутніх фахівців у сфері освіти та соціальної роботи. Саме в процесі практичної діяльності студенти отримують змогу застосовувати засвоєні теоретичні знання в реальних ситуаціях, які часто супроводжуються етичними викликами. Таким чином, практика стає не лише професійною, але й морально-виховною платформою [27], бо протягом її проходження майбутні фахівці стикаються з реальними моральними викликами. Практика в центрах соціального обслуговування є також важливим прикладом соціальної підготовки з

етичним компонентом, під час якої студент навчається принципам толерантності та недискримінації. Так, наприклад, у ситуації, коли клієнт — це людина похилого віку, яка відмовляється від допомоги через страх або недовіру, майбутній соціальний працівник набуває навичок емпатії та меж професійного втручання, коли потрібно поєднати повагу до автономії людини з професійним обов'язком надати допомогу. Студент набуває досвіду етичного спілкування, поваги до гідності людини незалежно від її статусу шляхом роботи у в кризових центрах, через надання допомоги переселенцям або дітям-сиротам, а також шляхом участі у волонтерських соціальних проєктах. Усі наведені вище заходи сприяють інтерналізації цінностей і формують особистісну відповідальність. Педагогічна та соціальна практика — це “полігон” для реального застосування етичних знань. Без практичного занурення етичні принципи залишаються абстрактними. Завдяки живому досвіду майбутні фахівці навчаються приймати моральні рішення в реальних умовах; формують професійну етичну ідентичність; розвивають почуття відповідальності та поваги до людини як до центральної цінності своєї діяльності.

Ефективне етичне виховання в межах практики неможливе без участі досвідчених наставників — педагогів, соціальних працівників, психологів. Вони виступають зразком професійної поведінки, демонструючи етичну відповідальність у роботі з дітьми, підлітками, особами з інвалідністю, літніми людьми тощо. Спостереження за їхніми діями сприяє засвоєнню практичних етичних норм і стандартів. Наставництво з боку досвідчених фахівців сприяє закріпленню етичних моделей поведінки. Проведення тренінгів із етичного консультування, під час яких викладачі-коучери навчають застосовувати принципи етики при розв'язанні конфліктів інтересів, роботі з уразливими групами населення, конфіденційності особистих

даних, є невід'ємною частиною формування етичної свідомості майбутніх фахівців соціальної роботи.

У багатьох освітніх програмах успішно застосовується метод ведення рефлексивного щоденника, де студент фіксує свої враження від професійної діяльності, емоційні реакції, а також описує ситуації, що потребували етичного вибору. Аналіз таких ситуацій (індивідуально чи на групових семінарах) допомагає формувати здатність до етичного самоконтролю, співчуття та критичного мислення. Рефлексивні щоденники та супервізії допомагають студентам усвідомити значення етичних принципів у щоденній роботі. Етичні рефлексії та щоденники спостережень — це потужні інструменти у формуванні етичної свідомості, які відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутніх педагогів і соціальних працівників, що дозволяють фіксувати досвід, осмислювати його з позиції моральних принципів, внутрішніх переконань та суспільних очікувань. Їхнє практичне значення полягає у розвитку професійної рефлексії; формуванні етичної чутливості до складних ситуацій; допомозі усвідомити власні цінності; підготовці до самостійного прийняття етичних рішень.

У ході практики важливим елементом етичного навчання є розбір етичних кейсів — ситуацій, які вимагають складних моральних рішень. Інтервізії або “розбір кейсів”, обговорення реальних педагогічних ситуацій у групі студентів за участі викладача-модератора допомагає у формуванні навичок моральної оцінки, вміння слухати, аргументувати свою позицію, дотримуватись етичних норм. Розбір етичних кейсів, таких як порушення конфіденційності клієнта; конфлікт між професійним обов'язком і особистими переконаннями; дискримінаційні прояви в колективі чи серед клієнтів та інших виступає як інструмент формування етичних засад для сфери освіти та соціальних послуг. Формування етичних

засад у майбутніх надавачів освітніх і соціальних послуг є складним, але надзвичайно важливим процесом. Ефективність професійної діяльності таких фахівців значною мірою залежить від їхньої етичної компетентності. Тому необхідно забезпечити цілісну, системну і цілеспрямовану етичну підготовку у вищій школі, поєднуючи теоретичні знання з практикою морального вибору.

Враховуючи соціальну значущість якісної професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери для соціально-економічного розвитку України, актуальність означеної проблеми та її недостатню теоретичну розробленість, на кафедрі педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І. Зязюна, НТУ “ХПІ”, було розроблено експериментальний курс “Професійна етика фахівця соціальної сфери”, метою якого є формування морально-етичних засад соціально відповідального фахівця. Для експериментальної перевірки ефективності пропонованого курсу зі студентів спеціальності “Соціального забезпечення” було визначено експериментальні та контрольні групи. У експерименті брали участь 98 респондентів, з них: 90 студентів старших курсів та 8 іноземних студентів НТУ “ХПІ”. У контрольних групах навчальний процес організовувався традиційним способом. Цілі експерименту полягали в ознайомленні студентів з основними концепціями професійної етики фахівця соціальної сфери; у формуванні навичок аналізу ситуацій, які виникають під час його діяльності, та передбачення їхніх наслідків із урахуванням українського менталітету й сучасних економічних умов України; у виробленні навичок прийняття кваліфікованих морально-етичних рішень майбутніми фахівцями.

Опрацювання матеріалу ґрунтувалося на основі ситуаційного навчання. Під час навчання застосовувалися принципи: доступності (запропоновані ситуаційні завдання було

розроблено з урахуванням рівня розвитку та підготовки студентів); індивідуальної спрямованості (при постановці завдань враховувалися індивідуальні особливості кожного студента); особистісної спрямованості (створення на заняттях такої атмосфери, яка допомагає кожному студентові відчувати, що він є головним, єдиним об’єктом уваги викладача); самостійної діяльності (під час підготовки до занять студенти самостійно працювали з літературою, Інтернетом тощо); наочності (використання на заняттях наочно-образних компонентів мислення: відео- та аудіотехніки, комп’ютерів й т. ін.); моделювання (застосування професійно-орієнтованих моделей у вигляді рольових ігор, де студент є активним учасником); зв’язку теорії з практикою (практичне застосування отриманих знань в процесі аналізу ситуаційних завдань. надійності. Застосовування основних понять, концепцій професійної етики на кожному занятті, створення на їх основі узагальнень); мотивації (інформування студентів про результати роботи інженерів, які у своїй професійній діяльності керуються нормами професійної етики та є соціально відповідальними, ознайомлення з досягненнями підприємств і компаній, які працюють за такими нормами); проблемності (проведення дискусій за ситуаційними завданнями, ділових ігор); універсальності (застосування таких дидактичних матеріалів, які можуть бути використані як окремі незалежні елементи, що призначені, головним чином, для закріплення та розвитку вмінь, навичок самостійної практичної діяльності).

Програма експерименту містила кілька етапів, зокрема: 1. Засвоєння студентами основних теоретичних положень професійної етики за допомогою стислого викладання блоково-модульним способом проблемних лекцій. 2. Застосування надбаних теоретичних знань із професійної етики фахівця соціальної сфери

шляхом дискусії за ситуаційними завданнями, які було розроблено як на місцевому матеріалі, так і на матеріалі інших країн; проведення ділових ігор, презентацій, рекламування продукції технічного призначення; проведення групових проєктів із використанням методу “мозкового штурму”; тестування, опитування.

Етичні кейси — це реальні або змодельовані ситуації, які вимагають від фахівця зробити моральний вибір, дотримуючись норм професійної етики. Їх аналіз у процесі професійної підготовки дозволяє студентам: усвідомлювати складність моральних рішень; навчатися оцінювати ситуації з позицій професійної етики; тренувати навички аргументації морального вибору. Такі кейси можна використовувати для: групової дискусії; письмових рефлексій; імітаційних вправ або рольових ігор; оцінювання етичної зрілості

студентів. Методика аналізу етичних кейсів передбачала такі кроки. 1. Опис ситуації — студенти читають або переглядають кейс. 2. Ідентифікація проблеми — визначають моральну дилему. 3. Визначення позиції сторін — аналізують інтереси й обов’язки всіх учасників. 4. Опис норми етики — співвідносять дії з етичним кодексом професії. 5. Рішення та обґрунтування — пропонують варіанти поведінки з етичним коментарем. 6. Рефлексія — обговорення, як би діяли самі студенти у схожій ситуації. Залучення студентів до обговорення таких випадків сприяє глибшому розумінню етичних дилем і шляхів їх конструктивного розв’язання.

Наведемо декілька прикладів професійних етичних кейсів, які були використані в освітньому процесі під час проведення експериментального навчання (Таблиця 1).

Таблиця 1

Професійні етичні кейси

Назва кейсу	Ситуація	Етична проблема	Аналіз	Висновок
Порушення конфіденційності	Під час проходження практики в центрі соціальних служб студентка отримала від підлітка інформацію про насильство в сім’ї. Вона розповіла про це друзям поза межами практики, не називаючи імен, але описавши обставини досить детально.	Порушено принцип конфіденційності, який є основним елементом довіри між клієнтом і соціальним працівником.	Чи могла студентка інформувати когось про цю ситуацію? Якщо так — кого саме? Як слід було діяти в етичних рамках? Яка шкода могла бути завдана клієнту?	Порушення конфіденційності навіть без імені може розкрити особу, а тому необхідно завжди консультуватися з куратором практики щодо подальших дій.
Конфлікт цінностей	Соціальний працівник-практикант має релігійні переконання, які не схвалюють певний спосіб життя клієнта. Йому складно бути нейтральним і підтримуючим.	Конфлікт між особистими переконаннями і професійним обов’язком, дотримуватись принципу недискримінації та підтримки кожного клієнта.	Чи має фахівець право нав’язувати особисті погляди? Як забезпечити професіоналізм у ситуації конфлікту цінностей? Чи можна відмовитися від роботи з клієнтом?	Фахівець має діяти відповідно до професійного етичного кодексу, який вимагає недискримінації. За потреби — звернутись за супервізією або колегіальною підтримкою.

*ФІЛОСОФСЬКІ, АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНІ
ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ*

Продовження таблиці 1.

Участь у сімейному конфлікті	Під час візиту до сім'ї (у рамках практики в соціальній службі) студент стає свідком сварки між батьками дитини. Один із членів сім'ї просить його підтримати свою позицію перед соціальним працівником.	Нейтральність, об'єктивність і недопущення маніпуляцій.	Як зберегти нейтралітет? Чи має право студент втручатися в конфлікт? Як діяти в інтересах дитини?	Необхідно дотримуватись принципу недискримінації та підтримки кожного клієнта.
Знецінення мови клієнта	Практикант у центрі соціальної допомоги обслуговує клієнта, який розмовляє суржилом або діалектом. Наставник робить зневажливі зауваження щодо мови клієнта в присутності інших.	Повага до клієнта, толерантність, недискримінація за мовною ознакою.	Як реагувати на неетичну поведінку наставника? Чи повинен студент захищати клієнта? Як уникнути конфлікту, але зберегти етичну позицію?	Фахівець має діяти відповідно до професійного етичного кодексу, який вимагає недискримінації. За потреби — звернутись за супервізією або колегальною підтримкою.
Публікації у соцмережах	Під час практики студент публікує в Instagram фото з дітьми з інтернату, з якими він працює, не запитавши дозволу установи чи батьків.	Порушення конфіденційності та права на приватність неповнолітніх.	Чи має право студент розміщувати такі фото? Які наслідки це може мати для дітей? Як дотримуватись етики в онлайн-просторі?	Порушення конфіденційності навіть без імені може розкрити особу, а тому необхідно завжди консультуватися з куратором практики щодо подальших дій.

У процесі проведення експериментальних занять за мету визначалося вироблення вміння логічно мислити, використовуючи набуті знання й досвід; аналізувати ситуації з позиції соціально відповідального фахівця; виносити оптимальні рішення й аргументовано доводити свою думку; вміння робити узагальнюючі висновки за проблемою. Ці фактори й визначали критерії сумарної оцінки знань, вмінь і навичок студента, а саме: 1) виступ, що відображає результати попереднього аналізу; 2) акцентування уваги на певному колі питань, які вимагають поглибленого обговорення; 3) демонстрація вміння

логічно мислити, коли точки зору, висловлені раніше, підсумовуються й приводять до логічних висновків; 4) пропозиція альтернатив; 5) пропозиція певного плану дій або плану здійснення рішення; 6) визначення значущих елементів при аналізі ситуаційного завдання; 7) участь у підведенні підсумків дискусії. Обробка результатів експерименту полягала в співставленні результатів рівня сформованості досліджуваних вмінь та навичок студентів експериментальних і контрольних груп до початку та наприкінці експерименту. Знання кожного студента оцінювалися за допомогою п'ятибальної шкали (табл. 2).

Порівняльна оцінка рівня сформованості вмінь та навичок за результатами експерименту

Уміння та навички	Відповіді студентів (середній бал)	
	До початку експерименту	Після закінчення експерименту
Системний підхід до аналізу проблемної ситуації	2,9	3,5
Навички етичного вирішення конфлікту	2,5	4,0
Уміння етично відстоювати своє рішення	2,7	3,6
Почуття соціальної відповідальності	2,8	4,2

Порівняльний аналіз таблиці 2 показав, що застосування активних методів навчання забезпечило можливість ефективного формування професійних етичних умінь, розвиток навичок ефективного етичного спілкування учасників експерименту. Важливо пам'ятати, що етична свідомість формується поступово, через постійне осмислення і рефлексію.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Формування етичних засад у майбутніх надавачів соціальних послуг є комплексним процесом, який потребує цілеспрямованої, системної й інтегрованої підготовки. Лише через поєднання теоретичного навчання, практичного досвіду та особистісного прикладу викладачів можливе виховання фахівців із високими моральними орієнтирами. Вітчизняна система підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до інноваційної морально-етичної парадигми освіти має базуватися на загальних закономірностях міжнародних етичних відносин і досвіді світової освіти з урахуванням культурно-історичних традицій та особливостей національного менталітету. Формування соціально відповідального фахівця соціальної сфери передбачає: нове розуміння професіоналізму фахівця соціальної сфери згідно з вимогами до його особистісних здібностей та у зв'язку з якісними змінами

сутності й змісту його професійної діяльності; виховання творчої, соціально відповідальної особистості; упровадження елементів проблемності в навчання професійної етики на основі застосування ситуаційного навчання.

В результаті експериментального дослідження виявлено, що застосування активних методів навчання забезпечило можливість ефективного формування професійних етичних умінь, розвиток навичок ефективного етичного спілкування учасників експерименту. Формування етичних засад у майбутніх надавачів освітніх та соціальних послуг є не лише складовою професійної компетентності, а й основою гуманної взаємодії у суспільстві. Успішна реалізація цього процесу можлива лише за умови свідомої участі самого студента, підтримки викладача-наставника та етичної культури навчального закладу.

Подальший розвиток даного дослідження вбачаємо у розробці системи педагогічних технологій для системної етичної підготовки у ЗВО майбутніх фахівців соціальної сфери, яке має включати: теоретичне вивчення професійної етики; практичне застосування у реальних ситуаціях; рефлексивні методи навчання на базі міждисциплінарних підходів, розвиток етичного лідерства серед студентів та посилення ролі професійних стандартів фахівців соціальної сфери.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. Т. 1. 280 с.

2. Закон України про соціальні послуги № 2671-VIII від 17 січня 2019 року із змінами і доповненнями, внесеними від 10 жовтня 2024 року N 4017-IX. URL:

<https://ips.ligazakon.net/document/T192671?an=9>

3. Карпенко З. Л. Педагогічна етика : навч. посібник. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2018. 152 с.

4. Коваленко І. Аналіз проблем регулювання інноваційної діяльності в Україні. *Слово національної школи суддів України*. 2022. № 1–2. С. 160–170.

5. Кучер В., Рожнова Т. Застосування інновацій у процесі організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти в умовах магістратури. *Український Педагогічний журнал*. 2023. № 3. С. 155–162. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-155-162>

6. Лісова Н. В. Формування етичної компетентності студентів у контексті гуманістичної парадигми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди*. 2020. Вип. 4. С. 45–52.

7. Марущак С. П. Морально-етичне виховання у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка і психологія*. 2020. №. 3. С. 87–91.

8. Мацук Л., Кузенко О., Кузенко П. Створення інноваційного освітнього середовища в контексті модернізації ЗВО України. *Молодь і ринок*. 2021. № 4. С. 119–124. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/14259>.

9. Національна рамка кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

10. Романишина Л. М. Формування етичної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2021. № 3. С. 112–118.

11. Романовський О., Гура Т., Лапузіна О. Формування емоційного інтелекту фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти на основі ситуаційного навчання. *Імідж сучасного педагога : електрон. наук. фах. журн.* 2024. № 6. 120 с. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)).

12. Савченко О. Я. Професійна етика педагога. Київ: Освіта, 2017. 144 с.

13. Смолінчук Л., Сінь Ч. Створення інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти. Актуальні проблеми вищої професійної освіти. Київ, 2022. С. 77–78. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/54991>

14. Створення ефективного інноваційного освітнього середовища — головний вектор сучасного розвитку НАВС. URL: <https://www.naiua.kiev.ua/news/stvorennya-efektivnogo-innovacijnogo-osvitnogo.html>.

15. IFSW. Global Social Work Statement of Ethical Principles. *Міжнародна федерація соціальних працівників*. URL: <https://www.ifsw.org/ethics>

16. Gilligan C., Ward J., Bardige B., Taylor J. Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education. *Center for the Study of Gender, Education, and Human Development, Harvard University Graduate School of Education*. 1988. 324 p.

17. Liakh T., Spirina T., Klishevich N. Social prevention of family injury in the territorial community. *Social Work and Education*, No. 9, P. 245–255. 2022. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.2.5>.

18. Lyakh T., Spirina T. Building professional competences of social workers through distance learning in the context of the Covid-19 pandemic. Monograph. Katowice, 2021. Vol. 13. P. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.13>.

19. Maussumbayev R, Toleubekova R, Kaziyev K, Baibaktina A, Bekbauova A. Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies. *Educational Information Technology*. 2022. No. 27. P. 6947–6966. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10>.

20. Mospan, N. (2023). Trends in emergency higher education digital transformation during the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), P. 50–70. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.04>.

21. Mospan N. V., Sysoieva S. O. Trends in digital adaptation of schools during the COVID-19 pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. No. 91, P. 21–35. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5063>.
22. Verducci S. Noddings: A Voice from the Present and Past. *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer. 2015. P. 305–312. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_25.
23. Pavliuk R., Liakh, T. Approaches to the development of the ICT competence standard in the system of research-based training for the future specialist of the social sphere in Ukraine. *Critical Studies of Education*, 2019. P. 201–222. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-05026-9_12.
24. Pavliuk R., Liakh T., Bezpalko O., Klishevich N. Research-Based Training: Methodological Characteristics and Results of the Analysis of Educational Programs. *Social Sciences*. 2017. No. 6. 152 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci6040152>.
25. Regueiro B., Rodríguez-Fernández J., Crespo J., Pino-Juste M. Design and validation of a questionnaire for university students' generic competencies. *Frontiers in Education*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.606216>.
26. Riabova Y. Professional training of future specialists in the social sphere in the conditions of multicultural society. *The Modern Higher Education Review*. 2021. No. 6. pp 46–55. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2021.63>.
27. Sopova D. Ethical principles of social educator activity. *The Modern Higher Education Review*. 2022. No. 7. pp 76–83. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2022.77>.
- zminamy i dopovnenniamy, vnesenymy vid 10 zhovtnia 2024 roku N 4017-IX [Law of Ukraine on Social Services No. 2671-VIII of 17 January 2019, as amended and supplemented on 10 October 2024 No. 4017-IX]. Available at: <https://ips.ligazakon.net/document/T192671?an=9>.
3. Karpenko Z. L. Pedahohichna etyka [Pedagogical ethics]. Navch. posibnyk. Lviv : LNU im. I. Franka, 2018. 152 p.
4. Kovalenko I. Analiz problem rehuliuвання innovatsiinoi diialnosti v Ukraini [Analysis of problems in regulating innovation activity in Ukraine]. *Slovo natsionalnoi shkoly suddiv Ukrainy*. 2022. No. 1–2. pp. 160–170.
5. Kucher V., Rozhnova T. Zastosuvannya innovatsii u protsesi orhanizatsii osvithnoho protsesu zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh mahistratury [Application of innovations in the process of organising the educational process for higher education seekers in master's programmes]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*. 2023. No. 3. pp. 155–162. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-155-162>.
6. Lisova N. V. Formuvannya etychnoi kompetentnosti studentiv u konteksti humanistychnoi paradyhmy [Formation of ethical competence of students in the context of the humanistic paradigm]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H. Skovorody*. 2020. Iss. 4. pp. 45–52.
7. Marushchak S. P. Moralno-etychne vykhovannya u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Moral and ethical education in the professional training of future social workers]. *Pedahohika i psykholohiia*. 2020. No. 3. pp. 87–91.
8. Matsuk L., Kuzenko O., Kuzenko P. Stvorennia innovatsiinoho osvithnoho seredovyshcha v konteksti modernizatsii ZVO Ukrainy [Creating an innovative educational environment in the context of modernising higher education institutions in Ukraine]. *Molod i rynek*. 2021. No. 4.

References:

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti [Personal development]. Kyiv : Lybid, 2003. Vol. 1. 280 p.
2. Zakon Ukrainy pro sotsialni posluhy № 2671-VIII vid 17 sichnia 2019 roku iz

- Stvorennia innovatsiinoho osvithnoho seredovyshcha v konteksti modernizatsii ZVO Ukrainy [Creating an innovative educational environment in the context of modernising higher education institutions in Ukraine]. *Molod i rynek*. 2021. No. 4.

pp. 119–124. Available at: <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/14259>.

9. Natsionalna ramka kvalifikatsii : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 № 1341 [National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1341 dated 23 November 2011]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

10. Romanyshyna L. M. Formuvannia etychnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Developing ethical competence in future social workers]. *Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*. 2021. No. 3. pp. 112–118.

11. Romanovskyi O., Hura T., Lapuzina O.. Formuvannia emotsiinoho intelektu fakhivtsiv sotsialnoi sfery u zakladakh vyshchoi osvity na osnovi sytuatsiinoho navchannia [Formation of emotional intelligence of social workers in higher education institutions based on situational learning]. *Imidzh suchasnoho pedahoha : elektron. nauk. fakh. zhurn.* 2024. No. 6. 120 p. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)).

12. Savchenko O. Ya. Profesiina etyka pedahoha [Professional ethics of a teacher]. Kyiv: Osvita, 2017. 144 p.

13. Smolinchuk L., Sin Ch. Stvorennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity [Creating an innovative educational environment in higher education institutions]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity*. Kyiv, 2022. pp. 77–78. Available at: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/54991>

14. Stvorennia efektyvnoho innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha – holovnyi vektor suchasnoho rozvytku NAVS [Creating an effective innovative educational environment — the main vector of modern development of the National Academy of Internal Affairs]. Available at: <https://www.naiu.kiev.ua/news/stvorennya-efektivnogo-innovacijnogo-osvitnogo.html>.

15. IFSW. Global Social Work Statement of Ethical Principles. *Mizhnarodna*

federatsiia sotsialnykh pratsivnykiv. Available at: <https://www.ifsw.org/ethics>

16. Gilligan C., Ward J., Bardige B., Taylor. J. Mapping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking to Psychological Theory and Education. *Center for the Study of Gender, Education, and Human Development, Harvard University Graduate School of Education*. 1988. 324 p.

17. Liakh T., Spirina T., Klishevich N. Social prevention of family injury in the territorial community. *Social Work and Education*, No. 9, pp. 245–255. 2022. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.2.5>.

18. Lyakh T., Spirina T. Building professional competences of social workers through distance learning in the context of the Covid-19 pandemic. Monograph. Katowice, 2021. Vol. 13. pp. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2021.13.13>.

19. Maussumbayev R, Toleubekova R, Kazyev K, Baibaktina A, Bekbauova A. Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies. *Educational Information Technology*. 2022. No. 27. pp. 6947–6966. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10>.

20. Mospan, N. (2023). Trends in emergency higher education digital transformation during the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), pp. 50–70. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.04>.

21. Mospan N. V., Sysoieva S. O. Trends in digital adaptation of schools during the COVID-19 pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. No. 91, pp. 21–35. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5063>.

22. Verducci S. Noddings: A Voice from the Present and Past. *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer. 2015. pp. 305–312. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_25.

23. Pavliuk R., Liakh, T. Approaches to the development of the ICT competence standard in the system of research-based training for the future specialist of the social

- sphere in Ukraine. *Critical Studies of Education*, 2019. pp. 201–222. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-05026-9_12.
24. Pavliuk R., Liakh T., Bezpalko O., Klishevich N. Research-Based Training: Methodological Characteristics and Results of the Analysis of Educational Programs. *Social Sciences*. 2017. No. 6. 152 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci6040152>.
25. Regueiro B., Rodríguez-Fernández J., Crespo J., Pino-Juste M. Design and validation of a questionnaire for university students' generic competencies. *Frontiers in Education*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.606216>.
26. Riabova Y. Professional training of future specialists in the social sphere in the conditions of multicultural society. *The Modern Higher Education Review*. 2021. No. 6. pp 46–55. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2021.63>.
27. Sopova D. Ethical principles of social educator activity. *The Modern Higher Education Review*. 2022. No. 7. pp 76–83. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2022.77>.

Стаття надійшла до реакції 10.08.2025.

Анатолій Нестер

доктор технічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, доцент
кафедри будівництва та цивільної безпеки; Хмельницький, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-6068>;
E-mail: nesteranatol111@gmail.com

Ольга Дробот

кандидатка технічних наук, доцентка, Хмельницький національний університет,
доцентка кафедри трибології, автомобілів та матеріалознавства;
Хмельницький, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3709-6531>;
E-mail: pion12208@gmail.com

Людмила Мітюк

кандидатка технічних наук, доцентка, Київський політехнічний інститут ім. І.
Сікорського, доцентка кафедри охорони праці, промислової та цивільної безпеки;
Київ, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4914-2387>;
E-mail: luda2010703@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ОХОРОНИ ПРАЦІ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ В
МАШИНОБУДІВНІЙ ГАЛУЗІ ПОЛЬЩІ**

Анотація: у статті проаналізовано польську систему забезпечення охорони праці машинобудівних підприємств, розглянуто систему документів, яка повинна бути підготовлена роботодавцями причетними до процесів працевлаштування та направлених для зменшення травматизму та професійних захворювань. Визначено, що система встановлює основні принципи запобігання ризикам, інформування, навчання та участі працівників у процесі охорони праці. Особливо важливо відмітити достатньо широку гаму видів трудових договорів польської системи працевлаштування, що дещо ускладнює процес та підготовку працівників, а також необхідність залучення юристів. З'ясовано роль Національної інспекції праці (Państwowa Inspekcja Pracy – PIP), яка є центральним у системі контролю дотримання вимог охорони праці, проводить інспекційні перевірки, надає консультації та навчання роботодавцям і працівникам, а також бере участь у формуванні законодавства.

На основі проведеного дослідження та використовуючи досвід польської держави сформульовано висновок щодо удосконалення бази нормативно-правового регулювання охорони праці в Україні, що в результаті допоможе у реалізації ефективного контролю за дотриманням прав працівників на безпеку праці в машинобудівній галузі та взагалі в промисловості.

Ключові слова: нещасний випадок; розлад здоров'я; розслідування; медична допомога; травма.

© Анатолій Нестер, Ольга Дробот, Людмила Мітюк, 2025

Anatoliy Nester

doctor of technical sciences, associate professor, Khmelnytsky National University, associate professor of the department of construction and civil safety; Khmelnytsky, Ukraine;
E-mail: nesteranatol111@gmail.com

Olga Drobot

PhD in technical sciences, associate professor, Khmelnytsky National University, associate professor of the department of tribology, automobiles, and materials science; Khmelnytsky, Ukraine;
E-mail: pion12208@gmail.com

Liudmyla Mitiuk

PhD in technical sciences, associate professor, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, associate professor of the department of occupational safety, industrial and civil security; Kyiv, Ukraine;
E-mail: luda2010703@gmail.com

**FEATURES OF OCCUPATIONAL SAFETY FOR UKRAINIAN CITIZENS IN THE
MACHINE-BUILDING INDUSTRY IN POLAND**

Abstract: the article analyzes the Polish system of occupational safety in machine-building enterprises and examines the system of documents that must be prepared by employers involved in employment processes and aimed at reducing injuries and occupational diseases. It is determined that the system establishes the basic principles of risk prevention, information, training, and employee participation in the occupational safety process. It is particularly important to note the fairly wide range of types of employment contracts in the Polish employment system, which somewhat complicates the process and training of employees, as well as the need to involve lawyers. The role of the National Labor Inspectorate (Państwowa Inspekcja Pracy — PIP) has been clarified. It is central to the system of monitoring compliance with occupational safety requirements, conducts inspections, provides advice and training to employers and employees, and participates in the development of legislation.

Based on the research conducted and using the experience of the Polish state, a conclusion has been formulated on improving the regulatory framework for occupational safety in Ukraine, which will ultimately help to implement effective control over the observance of workers' rights to occupational safety in the machine-building industry and in industry in general.

Key words: accident; health disorder; investigation; medical care; injury.

Anatoliy Nester, Olga Drobot, Liudmyla Mitiuk, Gennadiy Nester

An extended abstract of the paper on the subject of:
**“Features of occupational safety for Ukrainian citizens in the machine-building industry
in Poland”**

Problem setting. After the collapse of the Soviet Union, Ukrainian citizens had the opportunity to find employment abroad. The start of a large-scale war by the Russian Federation against Ukraine sharply increased the flow of citizens seeking refuge in neighboring countries from military actions called a “special military operation.” In order to survive abroad, Ukrainian citizens had to look for additional opportunities for employment, housing, and other needs. However, each country has its own laws and opportunities, and people need to know how they will be protected when applying for a job. Here are the results of looking into the issue of protecting Ukrainian citizens in Poland, which is close by in terms of territory, Slavic language, government system, and shared history.

Recent research and publications analysis. Analysis of recent studies and publications on this issue, which is important for everyone, shows that there are authors in Ukraine, including experts and practitioners (G. Lesenko, M. Fedorenko, A. Alekseev), who are working on issues of occupational safety and health protection for workers. The works of such Ukrainian and Polish authors as K. Tkachuk, M. Khalimovsky, Yu. Polukarov, S. Vambol, B. Raczkowski, L. Skuza, Z. Lewandowski, T. Rutkowski, and others. However, despite the numerous works on occupational safety and constant public interest, the issue requires further research, studying the experience of foreign countries and modern enterprises in Ukraine and beyond.

Paper objective. The purpose of the article is to study the peculiarities of occupational safety of Ukrainian citizens employed in the machine-building industry in Poland, with an emphasis on the legal, organizational, and social aspects of ensuring safe working conditions. To achieve this goal, the article addresses the following tasks:

- analyze certain provisions of the Polish regulatory framework for occupational safety in the machine-building sector.
- to identify the specifics of the work activities of Ukrainian citizens in this industry.

- to examine the practical aspects of implementing occupational safety standards at enterprises with Ukrainian workers.

- to identify the main problems and risks faced by Ukrainian workers.

- to offer recommendations for improving working conditions and increasing the level of protection for Ukrainian citizens, drawing on the experience of the Polish state.

Paper main body. Occupational safety issues require special attention, especially from those who have left Ukraine due to military operations. Analytical research has been conducted on Polish regulatory documents in the field of occupational safety. An analysis of contracts and their impact on occupational safety issues at machine-building enterprises in Poland has been carried out. The relevance of the work is due to the large number of workers in Poland who are unaware of the specifics of occupational safety in this country.

The article presents an analysis of the Polish occupational safety system for machine-building enterprises, examines the system of documents that must be prepared by employers involved in employment processes and aimed at reducing injuries and occupational diseases, and establishes the basic principles of risk prevention, information, training, and employee participation in the occupational safety process. It is particularly important to note the fairly wide range of types of employment contracts in the Polish employment system, which somewhat complicates the process and training of employees, as well as the need to involve lawyers. The role of the National Labor Inspectorate (*Państwowa Inspekcja Pracy* — PIP) has been noted, which is central to the system of monitoring compliance with occupational safety requirements, conducts inspections, provides advice and training to employers and employees, and participates in the formation of legislation.

Based on the research conducted and using the experience of the Polish state, conclusions were made regarding the improvement of the regulatory framework for

occupational safety in Ukraine, which will ultimately help to implement effective control over the observance of workers' rights to occupational safety in the machine-building industry and in industry in general.

Conclusions of the research. *Based on an analysis of the works of Polish authors and specialists who have studied and worked on occupational safety issues in industry, we can conclude that there are currently different views and approaches to training workers in safe working practices and health protection. However, Polish documents provide for a fairly wide range of employment contracts, which somewhat complicates the choice for Ukrainian citizens working in Poland. An analysis of Polish legislation shows that workers are required to work for a longer period (not two weeks) depending on the*

duration of their job duties. Ukrainian employers should take note of this fact. At the same time, insurance companies are more widely used to make payments in the event of accidents. Ukraine can use Poland's experience to harmonize with EU directives, strengthen the regulatory functions of labor inspections, develop a culture of prevention, and digitize occupational safety processes. Ukrainian government officials need to use the experience of Ukrainian citizens working in Poland and adjust the national system of professional training of specialists, taking into account Ukraine's future accession to the European Union.

The scientific results obtained in the course of this research can be used to prepare citizens for Ukraine's accession to the European Union and expand employment opportunities.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Після розпаду Радянського Союзу у громадян України настала можливість працевлаштування за кордоном. Початок широкомасштабної війни Російської Федерації проти України різко збільшив потік громадян, які шукали прихистку в сусідніх державах від військових дій названих “спеціальною військовою операцією”. Для існування в умовах закордоння українським громадянам довелося шукати додаткові можливості працевлаштування, найму житла та інших потреб. Але в кожній державі свої Закони та можливості, а людині потрібно знати, як буде захищена його особа при прийомі на роботу. Тут викладені результати розгляду питання охорони праці українських громадян в Польській Республіці, яка є близькою за територією, слов'янською мовою, державним устроєм та спільною історією. За червень 2025 року кількість українців під тимчасовим захистом у Польщі зросла на 5,6 тис. Осіб — до 992,5 тис., що стало найбільшим місячним приростом серед

усіх країн ЄС (+0,6 %). Про це повідомляє аналітичний центр міжнародної компанії з працевлаштування Gremi Personal.

Обрана тематика є важливою для українського населення змушеного шукати порятунку за межами держави та не бідувати як це передбачено цілями сталого розвитку прийнятого ООН 15 вересня 2015 року. Не менш важливим є питання реформи освіти та науки у забезпеченні розвитку людського капіталу та отриманні економічної вигоди у вигляді сталого зростання й конкурентної економіки до чого прямує і Україна. Система освіти в Польщі повністю відповідає європейським стандартам, тому українські діти, які виїхали тимчасово до цієї держави нічого не втрачають, але значно розширюють свої можливості після здобуття освіти в Польщі, отримавши можливість працевлаштування, як в країні, так і в Європейському Союзі. Це дає змогу українським громадянам спокійно влаштуватись на роботу у державі тимчасового перебування, не хвилюючись за майбутнє своїх дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано

розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Аналіз останніх досліджень і публікацій з цієї важливої для кожної людини проблеми показує, що є в українській державі автори, серед яких експерти-практики (Г. Лесенко, М. Федоренко, А. Алексєєв), працюють над проблемами охорони праці та збереження здоров'я працівників. Особливої уваги заслуговують роботи таких вітчизняних і польських авторів, як: К. Ткачук, М. Халімовський, Ю. Полукаров, С. Вамболь, Б. Ранчковський (B. Raczkowski), Л. Скуза (L. Skuza), З. Левандовський (Z. Lewandowski), Т. Рутковський (T. Rutkowski) та ін. Проте, незважаючи на численну кількість робіт із охорони праці та постійний суспільний інтерес, питання потребує подальших досліджень, вивчення досвіду зарубіжних країн та сучасних підприємств в Україні та за її межами.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Аналіз останніх досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів показують, що в кожній промислово розвинутій країні є проблеми пов'язані з питаннями охорони праці. Серед не вирішених або недостатньо вирішених проблем у сфері охорони праці, які залишаються актуальними в Україні, можна назвати масову релокацію працівників через військові дії, сезонність праці через що працівники часто не мають доступу до базового захисту праці. Ці явища як наслідок породжують відсутність страхування, відсутність надійного контролю за умовами праці, складність у фіксації нещасних випадків. Дослідження проблематики сфери охорони праці в Польській державі вимагає також зусиль українських фахівців у зв'язку з виїздом значної кількості громадян України через війну з Російською Федерацією.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження особливостей охорони праці громадян України, зайнятих у машинобудівній галузі Польщі, з акцентом

на правові, організаційні та соціальні аспекти забезпечення безпечних умов праці. Для досягнення поставленої мети у статті вирішуються такі завдання:

- проаналізувати окремі положення нормативно-правової бази Польщі щодо охорони праці в машинобудівній сфері;
- визначити специфіку трудової діяльності громадян України у зазначеній галузі;
- дослідити практичні аспекти реалізації норм охорони праці на підприємствах з українськими працівниками;
- виявити основні проблеми та ризики, з якими стикаються українські працівники;
- запропонувати рекомендації щодо покращення умов праці та підвищення рівня захисту українських громадян із використанням досвіду Польської держави.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. За даними польського інституту соціального страхування (Zakład Ubezpieczeń Społecznych ZUS) станом на кінець третього кварталу 2024 року в Польщі було працевлаштовано 800 тис. українців, які покинули межі України через військові дії російської держави. Однак потрібно відмітити, що це не зменшило лідерства українських громадян серед іноземних працевлаштованих, хоча загальна кількість працюючих у Польщі і зменшилась. Цей факт обумовлений наступними причинами:

- поверненням частини українців у межі своєї держави;
- переїздом до інших країн Європи, де виявились кращі умови працевлаштування;
- конкурентним тиском з боку працівників як Європейського Союзу, так і Глобального Півдня.

Однак українські громадяни мають гарну та сучасну освіту, спільний історичний досвід та географічну

близькість. В той же час в Польській державі досить проста процедура працевлаштування. Конкуренція на ринку праці створює умови для покращення освіти українцям в їхньому бажанні пристосуватись до умов сучасного ринку праці [9].

Початок трудових відносин вимагає від польського роботодавця укладення з громадянином України чи іншої держави письмового договору, наприклад “Umowa o pracę” (трудовий договір). Найнятий працівник повинен отримати від роботодавця один екземпляр підписаного сторонами договору. Таке правило є обов’язковим не тільки для трудових договорів, але й цивільно-правових договорів (таких, як договір доручення, договір про виконання конкретного завдання та інші).

В обов’язки польського роботодавця входить також порядок надання іноземному громадянину екземпляру договору з перекладом на мову, яка повинна бути зрозумілою для іноземця. Невиконання вимог укладення договору з іноземним громадянином перед початком виконання трудових обов’язків веде до накладання невеликого штрафу в розмірі до 30000 злотих, а це приблизно півзарплатні (У 2025 році середня зарплата в Польщі очікується на рівні 8673 злотих бруто (приблизно 6300–6500 злотих нетто) [11].

Дуже важливим моментом є той факт, що договір повинен містити в обов’язковому порядку таку інформацію:

- сторони договору, тобто дані іноземного працівника і роботодавця, а у випадку роботодавця, який є агентством працевлаштування — окрім даних самого агентства, також дані фірми, в якій виконуватиметься праця;

- дата укладення договору;
- вид договору (серед цього наприклад, трудовий договір, договір доручення), а також період дії договору (наприклад, тимчасовий договір — окреслений кінцевою датою, або безстроковий договір);

- умови праці, тобто вид роботи, яку має виконувати працівник, місце (приміщення, населений пункт) виконання праці, сума оплати за працю з вказаними елементами, серед яких розмір ставки, термін початку та закінчення праці.

Варто пам’ятати при цьому, що громадянин України, який легально прибув до Польщі з причин загрози життю через воєнні дії і залишається на території держави, має право до виконання праці за умови, що роботодавець протягом 7 днів від дня працевлаштування українського жителя повідомить місцеве управління праці про працевлаштування іноземного громадянина. Роботодавець при цьому може і повинен використати сторінку www.praca.gov.pl [11]. Повідомлення містить дані роботодавця та іноземця, вид договору (наприклад: договір підяду, договір про допомогу при роботі в саду і т.д.), посаду або вид запропонованої праці, місце виконання праці, часовий вимір роботи і винагороду за працю. Вони стосуються всіх громадян-іноземців, які легально перебувають на території польської держави, хто має статус біженця. В такому випадку немає необхідності отримувати дозвіл на працевлаштування у місцевих відділках управління праці. Цивільно-правові договори та трудові договори є рівноцінними з точки зору польського законодавства, однак трудовий договір надає найширші права, які прописані у Кодексі праці. Кодекс праці вимагає уточнення місця праці, час її виконання та керівництво процесом роботодавця. В таких випадках працівник має встановлений час роботи, яку має виконувати особисто, а роботодавець має контролювати перебіг робіт. Тобто тут не важлива назва договору, а лише спосіб виконання. В будь-якому випадку вимоги забезпечення безпечних умов праці, які контролює Національна інспекція праці, Держсанепідгляд, Управління технічної інспекції, інші органи державного нагляду, повинні бути виконані роботодавцем. Не

менш важливо, що з дня прийняття на роботу працівник повинен пройти навчання з охорони праці [2].

Регламент цього навчання в польській державі визначає детальні правила навчання з питань охорони праці, обсяг навчання, вимоги та зміст навчальних програм, які мають бути застосовані, правила та методику документування навчання, випадки, коли роботодавці або найняті працівники можуть бути звільнені від певних видів навчання. Інструктаж з охорони праці найнятого працівника проводиться під час робочого періоду за рахунок роботодавця [6].

Первинний інструктаж та інструктаж на робочому місці, відповідно так і в українському нормативному документі, оформлюються в спеціальній картці інструктажу з охорони праці, а періодичний інструктаж — у формі відповідного свідоцтва про проходження працівником інструктажу з охорони праці. При цьому працівник і роботодавець можуть пройти навчання в окремій сторонній організації. При роботі на території іншого підприємства працюючий у відрядженні (тут можуть попросити представити документ на поточний періодичний інструктаж із охорони праці або первинний інструктаж) працівник має виконувати вимоги, які ставляться до працюючих на данному підприємстві [7].

Але при виконанні певної роботи можуть виникати ситуації пов'язані з виникненням нещасного випадку.

Розглянемо основні елементи, пов'язані з нещасними випадками іноземних громадян. Нещасний випадок — це непередбачена подія, яка призвела до тілесних ушкоджень або смерті застрахованого, але виникла не з його вини. Таке формулювання в цілому відбиває реальність сьогодення. При цьому важливо визначати та розділяти нещасний та страховий випадки. Страховий випадок — це подія, точно описана в страховому документі, що є

підставою для виплат. Нещасний випадок може бути таким, але не страховим. Тут потрібно пам'ятати, що у людини немає страховки або на неї не поширюється дія поліса. Нещасні випадки в Польщі мають тенденцію до зниження, але їх кількість все рівно турбує профспілки. Використовуючи дані 2023 року (кількість загиблих на роботі працівників становила 168 осіб; постраждало — понад 68000 співробітників (це в середньому 188 осіб кожного календарного дня), встановлено, що найбільш травмонебезпечною галуззю є будівництво, але машинобудування також має серйозні проблеми [1].

Слід конкретизувати поняття “нещасний випадок”. Тут все залежить від виду страхування. Серед таких випадків розглядаються наступні: отруєння продуктами горіння, утоплення, падіння, ураження електричним струмом, виробничі травми, отруєння. Можуть бути введені і додаткові параметри, властиві для специфіки робіт, що виконуються на виробництві: вибухові речовини, вогнепальна зброя тощо. До нещасних випадків не будуть віднесені такі, що сталися: внаслідок умисного злочину застрахованого; при керуванні автомобілем або іншим рухомим механізмом внаслідок алкогольного, токсичного чи наркотичного сп'яніння; при спробі суїциду; спробі завдати собі тілесних ушкоджень; при впливі на застрахованого лікувальних та/або діагностичних засобів (в т.ч. ін'єкцій), якщо їх застосування не було пов'язане зі страховим випадком [3].

Виробничі травми (випадки одноразового відшкодування), нескладні питання вирішуються, як правило, за 1–1,5 місяці. На оскарження рішення надається 14 днів із моменту повідомлення. Усі потенційні виплати постраждалому прописуються у страховому полісі чи закріплені на законодавчому рівні. Величина виплат залежить від ступеня каліцтва чи набутого захворювання. У

випадках добровільного страхування може бути призначена одноразова компенсація втрати здоров'я, життя чи матеріальних збитків. Суми можуть бути індивідуальними, але навіть безкоштовний адвокат у Польщі зможе включити до переліку додаткові компенсаційні заходи. Можливі такі приклади: випадок, компенсація, смерть, втрата близького (компенсація моральної шкоди), втрата годувальника, зокрема аліменти та підтримка сім'ї загиблого (компенсація матеріальних втрат), витрати на похорон, у т.ч. перевезення тіла, каліцтво, захворювання.

Відшкодування лікування та реабілітації потерпілого, включаючи транспортні витрати, купівля спеціальних засобів, включаючи спеціальний транспорт, у разі втрати звичної рухливості компенсація втрачених доходів та втраченої вигоди (наприклад, якщо робота стала неможливою внаслідок інвалідності), виплати на ремонт або купівлю нового автомобіля, який постраждав у ДТП, — все це невеликий приклад можливості різних виплат, які завжди очевидні непрофесіоналам. Насправді таких випадків значно більше.

Що стосується соціального страхування та виплат із цього фонду при нещасних випадках на виробництві, то вони закріплені законодавчо, і можуть призначатися як у вигляді постійних виплат, так і як разові компенсації [4].

Існують юридичні нюанси, з яких саме фондів виплачується допомога потерпілому. Відбувається це не з фонду, що покриває витрати на лікарняні, а за рахунок роботодавця, але на 100 % розрахункової бази з першого дня непрацездатності. Здається, що в цій ситуації все просто, і кожен зможе отримати належну йому суму. На жаль, це помилка.

При призначенні одноразових виплат до обліку йде відсоток стійкої та тривалої втрати здоров'я. За кожний такий відсоток виплачується фіксована сума. Величина одноразової компенсації

непостійна, і останнє десятиліття стабільно зростає. На даний момент вона становить 20 % середньої заробітної плати. Наприклад, з 1 квітня 2024 року такі величини (дані розміри одноразової компенсації за нещасний випадок на виробництві або професійне захворювання застосовуються до 31 березня 2025 року): 1431 злотих за кожний відсоток стійкого чи довготривалого порушення здоров'я, 1431 злотих за кожний відсоток стійкого чи довготривалого погіршення здоров'я внаслідок збільшення цього погіршення не менше, ніж на 10 процентних пунктів, 25044 злотих за повну непрацездатність застрахованої особи та нездатність до самостійного існування, 25044 злотих за рішення про повну непрацездатність та нездатність жити самостійно внаслідок погіршення стану здоров'я пенсіонера (Закон про соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань (*ustawa o ubezpieczeniu społecznym z tytułu wypadków przy pracy i chorób zawodowych*)).

Для точного розрахунку польський інститут соціального страхування (ZUS) залучає спеціальних медичних експертів (або сформовану з них комісію), які визначають два головні параметри: чи є втрата здоров'я стійкою та тривалою. Якщо п. 1 підтверджується, то який відсоток втрати здоров'я. Очевидно, що на цьому етапі можливі розбіжності. Якщо справа супроводжується юристом, можна досягти великих виплат, у т.ч. у досудовому порядку.

Пенсія з непрацездатності. Слід знати, що існує мінімальна пенсія в Польщі з непрацездатності й та сама пенсія, але через нещасний випадок на виробництві. Величини цих виплат відрізняються — з нещасного випадку вона на 20 % вища. Наприклад, дані щодо мінімальних виплат непрацюючого пенсіонера (всі зазначені тут і далі виплати слід розглядати як орієнтовні, схильні до постійних змін). Тип виплат Брутто.

Як висновок можна відмітити, що краще ніколи не хворіти! Але страхуватись від нещасних випадків необхідно, і зробити це потрібно заздалегідь, правильно обравши тип полісу та випадки виплат. Якщо страховий випадок настав, а ситуація ускладнена обставинами, можна спробувати вирішити її самостійно. Однак у цьому випадку можливі помилки та відмови. Найкраще довіряти цю роботу професіоналам [8].

Роботодавець (платник податків) повинен обчислювати і відраховувати від винагородження громадянина України певну суму на соціальне страхування і страхування здоров'я, а також податок від доходу. Відрахування повинні проводитись від реального винагородження. Заборонено виплачувати повне або часткове винагородження без відрахування податків. Польські закони, що гарантують мінімальну вартість винагородження за виконання праці або виконання послуг стосуються також іноземців, в тому числі українців. Якщо іноземець працевлаштований на основі трудового договору, його заробітня плата не може бути нижчою, ніж встановлена кожного календарного року мінімальна заробітня плата. У випадку договору доручення та договору про надавання послуг, щорічно встановлюється мінімальне винагородження за годину.

Якщо іноземець працює на основі дозволу на роботу, заяви про працевлаштування іноземця, дозволу на тимчасове перебування і роботу або повідомлення роботодавця про надання праці громадянину України — його винагородження не може бути нижче, ніж вказане у вищевказаних документах.

У Польщі існує три хаби, де один із них для допомоги українцям HelpNowPL. Хаб інформує українців, як отримати доступ до ліків від вірусного гепатиту та ментальну допомогу, а також успішно консультує, надає допомогу та інформацію щодо різних соціальних запитів. Часто їх задачею є допомога адаптуватись в новій країні.

Перш ніж громадянин України зможе працювати, він зобов'язаний надати роботодавцеві копію дійсного документу, що дає йому право перебувати на території Польщі. Відповідно до Закону про допомогу українським біженцям з 24 лютого 2022 року дозвіл на тимчасове перебування отримують всі громадяни України, у яких є паспорт з відміткою про в'їзд, від вищезазначеної дати. Тобто паспорт із отриманим після в'їзду дозволом на перебування з номером PESEL UKR. PESEL UKR — це спеціальний документ для українців у Польщі, що підтверджує їхній статус біженця і надає: можливість легального перебування на території Польщі, право на працевлаштування, соціальні виплати та доступ до медицини. Саме він відкриває доступ до ринку праці. Якщо у громадянина немає жодного документа з фотографією, який міг би підтвердити особу, необхідно звернутись до найближчого Генерального Консульства України у Польщі [5].

Варто знати, щоб отримати консультацію з працевлаштування, можна звернутись до місцевого відділення Служби зайнятості. фахівці працюють над тим, щоб надати тимчасовим біженцям комплексну допомогу, яка передбачає з'ясування ситуації майбутнього робітника, визначення компетенцій, підбір вакансій, інформування щодо варіантів розвитку кар'єри. Подібні послуги можуть надавати також центри планування і розвитку кар'єри. Щоб отримати консультацію телефоном, варто зателефонувати на інфолінію Zielona Linia або за номером відповідного центру. Крім цього, шукачі роботи мають доступ до сайту Zielona Linia, Центральної бази даних вакансій, мобільного додатку ePraca та порталів із пошуку роботи (як-от Aplikuj.pl – <https://www.aplikuj.pl/>), через які можна здійснювати пошук роботи самостійно.

У Польщі існує декілька видів договорів, що укладаються між

робітником та роботодавцем. Якщо домовленість було укладено усно або в письмовій формі, в якій відсутні дані сторін чи підпис, праця вважається нелегальною й карається законом. Як саме, залежить від конкретної ситуації, але найчастіше, це штраф для обох сторін (керівника підприємства та робітника).

Види трудових договорів у Польщі можуть бути представлені наступним рядом:

- Umowa o pracę (трудоий договір);
- Umowa zlecenie (договір доручення);
- Umowa o dzieło (договір підряду);
- Umowa B2B (це для фізичних осіб-підприємців);
- Umowa zlecenie z podmiotem gospodarczym (договір доручення з суб'єктом господарювання);
- Umowa o praktyki studenckie i absolwenckie (договір про стажування студентів та аспірантів);

В нашій статті ми розглядаємо два найпопулярніші види трудових договорів у Польщі:

- трудовий договір (umowa o pracę), що регулюється Трудовим кодексом;
- договір доручення (umowa zlecenia), що регулюється Цивільним кодексом;

Трудовий договір (umowa o pracę) — контракт, що фіксує трудові відносини відповідно до Трудового законодавства Республіки Польща. Це важливо, оскільки інший документ як різновид цивільно-правових контрактів керується Цивільним кодексом. Трудовий договір може бути укладений на пробний термін, що дозволяє роботодавцю впевнитись у кваліфікаціях працівника, зрозуміти, чи підходить людина для виконання певної роботи, а працівнику натомість дозволяє ближче ознайомитись з умовами праці.

Трудовий договір із усіх різновидів оформлення трудових відносин найбільше захищає права працівника, що є його великою перевагою:

- працівник має право на вихідну допомогу;

- заробітна плата не може бути меншою за мінімальну, тобто 3490 zł брутто;

- роботодавець зобов'язаний вести облік робочого часу. Передбачена оплата за понаднормову працю: 100 % — за роботу в нічний час, у неділю, святкові дні, які не є робочими днями; 50 % — за понаднормову роботу в робочі дні;

- розірвання договору з попереднім повідомленням: 2 тижні, якщо працівник працював менше 6 міс.; 1 місяць, якщо працівник працював не менше 6 міс.; 3 місяці, якщо працівник працював не менше 3 років;

- право на відпустку: 21–26 днів — основна щорічна відпустка (кількість днів залежить від стажу роботи); від 14 до 37 тижнів — відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами; від 2 до 6 тижнів — відпустка для догляду за дитиною для батька;

- право на отримання допомоги по безробіттю;

- обов'язкове соціальне страхування: оплата лікарняних, страхування від нещасних випадків, медичне страхування.

Для працівника трудовий договір є найбільш бажаним, оскільки він передбачає максимальні гарантії в межах польського законодавства. Також будь-які зміни можна вносити до трудового договору лише за згодою працівника. Таким чином, роботодавець обмежений низкою норм Трудового законодавства і не в праві змінювати умови праці в односторонньому порядку.

З мінусів можна виділити те, що роботодавець неохоче оформляє трудові відносини за допомогою трудового договору, оскільки це накладає на нього більшу відповідальність у порівнянні з договором доручення [3].

Договір доручення (umowa zlecenia) — контракт, що фіксує трудові відносини відповідно до Цивільного законодавства Республіки Польща. Особливості договору: оплата працівнику тарифікується погодинно, не передбачається виплати та премії за понаднормові години роботи. До

того ж, кількість таких понаднормових годин не лімітована.

Особливості договору доручення:

- метою договору є надання працівником конкретної послуги або системи послуг;

- не виплачуються лікарняні;

- погодинна ставка, яка не може бути меншою ніж 22,80 zł брутто/год, а від 1 липня 2023 23,50 zł брутто/год;

- не надається жодний вид відпусток;

- розірвання сторонами договору у будь-який момент, без попереднього повідомлення;

- відсутні такі пункти, як: умови праці, оплата праці, відпустка, страхування, зміни умов Договору;

- передбачається право на отримання допомоги по безробіттю після припинення трудових відносин.

Таким чином, потрібно пам'ятати, що з перспективи працівника найкраще заключати трудовий договір, адже він найбільше піклується про нього. Натомість, якщо у працівника короткотривала проєктна робота, то краще обрати договір доручення. В даному випадку перевагою є відсутність попереднього повідомлення працівником (від 2 тижнів до 3 місяців) про розірвання трудових відносин.

При пошуку роботи в оголошеннях можна зустріти поняття “брутто” і “нетто”, які стосуються заробітної платні. Багато працівників-українців не знають різницю між ними, отже не можуть коректно розрахувати свій заробіток. Різниця в тому, що зарплата “брутто” означає, що сума винагороди вказана до відрахування податків. Зазвичай польські роботодавці вказують саме її. Потрібно пам'ятати, що “на руки” працівник отримає менше, ніж вказана сума брутто. Зарплата “нетто” — це сума після вирахування всіх податків і соціальних внесків. Потрібно звертати увагу на те, яка зарплата вказана у вакансії чи договорі про працевлаштування [3].

Отримуючи дохід за виконану роботу, кожен іноземець зобов'язаний заплатити податок. Оподаткуванню в Польщі підлягає весь дохід іноземців, якщо вони живуть, працюють та користуються банківськими послугами в Польщі. Достатньо однієї виконаної умови, щоб роботодавець міг утримувати відсотки з доходу та перераховувати їх до Податкової служби. Страхові внески можуть бути обов'язковими (закріпленими в умовах трудового договору) або добровільними (у випадку цивільно-правових договорів).

При роботі в Польщі виникає питання, що робити коли стається нещасний випадок. Вирушаючи за кордон і, безперечно, сподіваючись на краще, можна потрапити і в неприємні ситуації нещасних випадків. Які страхові виплати можна отримати, як правильно оформити поліс, куди звертатися при настанні страхового випадку — ці та інші питання постають обов'язково перед кожним працівником. Нещасний випадок — це непередбачена подія, яка призвела до тілесних ушкоджень або смерті застрахованого, але виникла не з його вини. Це досить спрощене формулювання, але в цілому відбиває реальність. Варто розділяти нещасний та страховий випадки. Останній — це подія, точно описана в страховому полісі, як підстава для виплат. Тобто, випадок може бути нещасним, але не страховим, якщо на нього не поширюється дія поліса або страховки немає зовсім. Кількість нещасних випадків у Польщі постійно знижується, з іншого — їх ще дуже багато. Так, за даними профспілок, у 2023 році: кількість загиблих на роботі працівників становила 168 осіб; постраждало — понад 68 000 співробітників (це в середньому 188 осіб кожного календарного дня). Найбільш травмонебезпечною галуззю є будівництво. Там само зареєстровано й максимальну кількість порушень норм охорони праці та техніки безпеки [3].

Залежно від виду страхування можуть трохи відрізнятися параметри нещасних випадків, зокрема при автокатастрофі відшкодуванню підлягає як втрата життя чи здоров'я людини, так, можливо, і компенсація за розбите авто.

У загальносвітовій практиці нещасні випадки ділять на 5 основних груп, однак у деяких окремих галузях можуть використовувати не всі з них. Наприклад, у Польщі, щодо виробничих травм, застосовуються лише 3 пункти: легкі, важкі, що стали причиною смерті, групові, але з тяжкими наслідками. Медичне страхування від нещасних випадків за кордоном із одного боку, просте: є страховка, що включає цей вид захисту, будуть виплати, а якщо страхування немає — немає й відшкодування. Для громадян деяких країн страховка при туристичній поїздки перестала бути обов'язковою. Але її відсутність позбавить постраждалого компенсаційних виплат, які можуть здійснюватися ZUS — це державна установа, яка забезпечує адміністрування соціальних внесків та виплат у Польщі. Вона контролює всі питання, пов'язані зі страховими внесками, пенсіями, виплатами з непрацездатності, допомогою при хворобі та вагітності, підтримкою для людей, які втратили працездатність. Соціальне страхування оплачує роботодавець, і серед випадків, що компенсуються, є й нещасні, але не всі типи договорів мають наявність таких виплат.

Надійний спосіб захисту у випадках виробничих травм — це добровільне страхування, проте доступне не всім категоріям іноземців. Як видно, при неофіційному працевлаштуванні отримати відшкодування у разі нещасних випадків може бути вкрай складно. Необхідно обов'язково передбачити всі можливі нюанси заздалегідь.

Маса деталей у договорі про страхування, на які слід звертати увагу та прописувати до підписання, нюанси покриття витрат, специфіка оформлення

документів, методи отримання компенсацій та багато іншого. Все це становить справжні складнощі для невідготовлених людей, а будь-яка страхова компанія, як комерційна організація, обов'язково скористається приводом, щоб не здійснювати виплати. Але існує таке поняття, як Асистанс (Асистанс — це підтримка власника страхового поліса, спрямована на вирішення наслідків страхової події, такої як ДТП, надання екстреної медичної допомоги тощо). За фактом, це представник організації-посередника між страховою компанією та медичними установами, який покликаний консультувати та допомагати іноземцеві, який перебуває за кордоном. Договір укладається не між Асистансом та застрахованим, а між Асистансом та страховою компанією. Іноземець повинен тільки вибрати поліс, в якому послуги Асистансу передбачені та дізнатися про його контактні дані в країні перебування. Краще сфотографувати або закачати скан-копію самого поліса, щоб його номер та параметри завжди були під рукою. Якщо отримана травма на роботі в Польщі дозволяє не вдаватися до невідкладної допомоги, спочатку зв'яжіться з Асистансом — він сам зв'яжеться з лікарнею та домовиться про прийом та оформлення документів так, щоб пізніше не виникло проблем із компенсацією. Якщо допомога потрібна термінова, викликайте невідкладну допомогу, але при першій же нагоді зв'яжіться з Асистансом [10].

Усі призначені лікарями способи лікування, лікарські препарати та процедури повинні узгоджуватися з Асистансом, оскільки далеко не всі вони покриваються страховкою. У той же час Асистанс може запропонувати альтернативу, компенсація якої можлива. Потрібно погодити з Асистансом всі оформлені документи, довідки, рецепти — неправильно заповнені папери можуть призвести до відмови у компенсації. При цьому "неправильність" оформлення може

бути саме з погляду страхової компанії, тоді як лікар, з погляду місцевого законодавства, зробить усе правильно. Отже, головне питання — куди звернутися при нещасному випадку — вирішується просто-звернутися необхідно до лікаря. Але вибір клініки, методів лікування, медичних препаратів, оформлення документів краще доручити Асистансу. Найчастіше використовується лише обов'язкове державне страхування, яке поширюється на нещасні випадки з виробництва. Але спочатку необхідно усунути загрозу здоров'ю, а потім вирішувати фінансові питання. Насамперед згадаємо, що польське законодавство визначає три форми виробничих травм.

Важкі, серед них основні випадки цього типу: втрата слуху; позбавлення можливості говорити; втрата зору; інші ушкодження, що порушують основні функції організму; душевний розлад, що призвів до недієздатності; невиліковна недуга, що загрожує життю; спотворення тіла.

Смертельні. До цього типу належать випадки, коли смерть настала не тільки миттєво, а й протягом наступних 6 місяців з моменту події, яка і спричинила загибель.

Колективні. Ситуації, коли постраждали два або більше осіб.

Рішення про компенсації ухвалюється через ZUS. При цьому оплата тимчасової непрацездатності (лікарняного) не виключає додаткової одноразової компенсації. Визнання виробничої травми — це непростий процес роботи спеціальної комісії. Важливим моментом є настання події, зокрема вона трапилася під час або у зв'язку з виконанням співробітником своїх звичайних обов'язків чи розпоряджень начальства або інцидент стався під час або у зв'язку з виконанням працівником діяльності для роботодавця, у тому числі якщо на це не було дано прямої команди, або якщо під час події працівник перебуває у розпорядженні роботодавця, між місцем знаходження цього роботодавця (його

представника) та місцем виконання зобов'язання, що впливає із трудових відносин. Іншими словами, травма, отримана в результаті дій так чи інакше пов'язаних із виконанням працівником своїх обов'язків, може вважатися виробничою. Решту деталей буде визначено комісією. Відмова виплат при нещасному випадку явище доволі часте. Тобто правильно підготувати документи для отримання компенсацій зможе далеко не кожен. Причинами цього можуть стати: невірно поставлений діагноз, несвоєчасне звернення, неправильно підібрані лікарські препарати. Проконсультуватися у таких випадках можна в Інспекції праці.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі аналізу праць польських авторів та спеціалістів, які вивчали та працюють із проблемами охорони праці в промисловості, можемо стверджувати, що сьогодні існують різні погляди та напрями у підготовці працюючих до безпечної праці та збереження здоров'я. Але в польських документах передбачається досить широкий перелік трудових договорів, що дещо утруднює вибір працюючим українським громадянам в польській державі. Аналіз польського законодавства показує, що робітник має обов'язок відпрацювати довший строк (не 2 тижні) залежно від строку виконання трудових обов'язків. Українські роботодавці мають звернути увагу на цей факт. При цьому для проведення виплат при настанні нещасних випадків більш широко використовується страхові організації. Україна може використати польський досвід для гармонізації з директивами ЄС, посилення контролюючих функцій інспекцій праці, розбудови культури профілактики, цифровізації процесів охорони праці. Урядовцям української держави потрібно використати досвід працюючих в Польщі українських громадян та корегувати національну систему професійної підготовки фахівців із

врахуванням майбутнього вступу України до Європейського Союзу.

Науковий результат, отриманий в процесі цих досліджень, може бути

використаний для підготовки громадян при вступі України до Європейського Союзу та розширення можливостей для працевлаштування.

Список літератури:

1. Praktyczny komentarz z przykładami. *Kodeks pracy*. 641 c.
2. Abramowski M. BHP. *Obowiązki pracodawcy*. Warszawa: wyd. C. H. Beck, 2015. 806 c.
3. Cieszkowski T. Wypadki przy pracy i choroby zawodowe. Warszawa, 2015. 288 c.
4. KrzyśkówB., OrdysińskiSz., PawłowskaZ., Pęciło-Pacek M. *Badaniewypadkówprzypracy*. Warszawa, 2015. 164 c.
5. Peselukr у Польщі в 2025 році: Основні питання. URL: 2018ua/ru/status-pesel-ukr-v-polshe-v-2025-hodu-osnovnye-voprosy-y-otvety.
6. Rączkowski B. Szkoleniewstępnebp. *Instruktaż ogólny*. 76 c.
7. Rączkowski B. BHP w praktyce (z suplementem elektronicznym). *ODDK*. 2018. 1080 c.
8. Sadłowska-Wrzesińska J. Kultura bezpieczeństwa pracy. *Aspra*. 2018. 254 c.
9. Хто витісняє українців на ринку праці Польщі. *Статистика*. URL: <https://glavcom.ua/world/observe/khto-vitisnjaje-ukrajintsv-na-rinku-pratsi-polshchi-statistika--1038200.html>.
10. Що таке страховий асистанс? URL: <https://itg.ua/tpost/p7lz4s3gi1-scho-take-strahovii-asistans>.
11. Як легально працевлаштувати іноземця. URL: <https://www.pip.gov.pl/ua/dla-robotodavciv/yak-lehalno-pratsevlashtuvaty-inozemtsia#:~:text=>

References:

1. Praktyczny komentarz z przykładami. *Kodeks pracy*. 641 p.
2. Abramowski M. BHP. *Obowiązki pracodawcy*. Warszawa: wyd. C. H. Beck, 2015. 806 p.
3. Cieszkowski T. Wypadki przy pracy i choroby zawodowe. Warszawa, 2015. 288 c.
4. KrzyśkówB., OrdysińskiSz., PawłowskaZ., Pęciło-Pacek M. *Badaniewypadkówprzypracy*. Warszawa, 2015. 164 p.
5. Peselukr u Polshchi v 2025 rotsi [Peselukr in Poland in 2025]. Osnovni pytannia. Available at: 2018ua/ru/status-pesel-ukr-v-polshe-v-2025-hodu-osnovnye-voprosy-y-otvety.
6. Rączkowski B. Szkoleniewstępnebp. *Instruktaż ogólny*. 76 p.
7. Rączkowski B. BHP w praktyce (z suplementem elektronicznym). *ODDK*. 2018. 1080 c.
8. Sadłowska-Wrzesińska J. Kultura bezpieczeństwa pracy. *Aspra*. 2018. 254 p.
9. Khto vytisniaie ukraintsiv na rynku pratsi Polshchi [Who is displacing Ukrainians from the Polish labor market]. *Statystyka*. Available at: <https://glavcom.ua/world/observe/khto-vitisnjaje-ukrajintsv-na-rinku-pratsi-polshchi-statistika--1038200.html>.
10. Shcho take strakhovyi asystans? [What is insurance assistance?]. URL: <https://itg.ua/tpost/p7lz4s3gi1-scho-take-strahovii-asistans>.
11. Yak lehalno pratsevlashtuvaty inozemtsia [How to legally employ a foreigner]. Available at: <https://www.pip.gov.pl/ua/dla-robotodavciv/yak-lehalno-pratsevlashtuvaty-inozemtsia#:~:text=>

Стаття надійшла до редакції 30.07.2025.

Світлана Мороз

докторка наук з державного управління, старша дослідниця, Військовий інститут танкових військ, Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, провідна наукова співробітниця науково-методичного відділу забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2696-1278>;
E-mail: ra.ekma@gmail.com

Олексій Тищук

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, аспірант кафедри соціології і публічного управління; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2854-3407>;
E-mail: makaroval870@gmail.com

Ірина Манчак

кандидатка економічних наук, доцентка, Краківський економічний університет, доцентка кафедри торгівлі і ринкових установ; Краків, Польща;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9661-9945>;
E-mail: manczaki@uek.krakow.pl

Олександр Мороз

Хуачжонский університет науки і технології, магістрант кафедри хірургії Медичного коледжу Тунцзі; Вухань, Китай;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4314-4939>;
E-mail: sashmoro@gmail.com

Антон Терещенко

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, аспірант кафедри соціології і публічного управління; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4728-9652>;
E-mail: 797sdsanton@gmail.com

Володимир Мороз

доктор наук з державного управління, професор, Національний технічний університет “Харківський політехнічний університет”, завідувач кафедри соціології і публічного управління; Харків, Україна;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0796-5035>;
E-mail: moroz.volodymyr.d.sc@gmail.com

© Світлана Мороз, Олексій Тищук, Ірина Манчак, Олександр Мороз, Антон Терещенко, Володимир Мороз, 2025

**МАТРИЧНА СТРУКТУРА СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯКОСТІ: ПОТЕНЦІАЛИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПУБЛІЧНОГО
УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЮ ЗВО**

Анотація: за результатами аналізу практик структурування систем внутрішнього забезпечення якості сучасних ЗВО, було з'ясовано потенціали матричної структури для впорядкування залучених до забезпечення якості освітньої діяльності підрозділів. Було встановлено, що розбудована за матричною структурою система внутрішнього забезпечення якості ЗВО може розглядатися на рівні перехідної від лінійно-штабної (низький рівень демократизації відносин у ЗВО) до кругової (високий рівень демократизації відносин у ЗВО). Стаття містить узагальнення щодо переваг та недоліків матричної структури для впорядкування відносин між структурними підрозділами ЗВО щодо забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Крім того, в статті концептуалізовано візію щодо багатовекторного підпорядкування науково-педагогічного працівника у межах матричної моделі структурування системи внутрішнього забезпечення якості, а також обґрунтовано авторський погляд на можливість її розбудови за ієрархічними рівнями та функціями.

Ключові слова: якість вищої освіти; система внутрішнього забезпечення якості; організаційна структура; матрична модель розбудови структури; державна політика у сфері вищої освіти; ефективність публічного управління; конкурентоспроможність ЗВО; підготовка кваліфікованих фахівців.

Svitlana Moroz

Doctor of Science in Public Administration, Senior Researcher, Military Institute of Armored Forces, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", senior research associate of the scientific and methodological department for quality assurance of educational activities and higher education; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: ra.ekma@gmail.com

Oleksii Tyshchuk

National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", graduate student of the department of sociology and public administration; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: makaroval870@gmail.com

Iryna Manczak

PhD in economic sciences, associate professor, Krakow University of Economics, associate professor of the department of commerce and market institutions; Krakow, Poland
E-mail: manczaki@uek.krakow.pl

Oleksandr Moroz

Huazhong university of science and technology, master student of the Department of Surgery of Tongji Medical College; Wuhan, China
E-mail: sashmoroz@gmail.com

Anton Tereshchenko

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, graduate student of the
department of sociology and public administration; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: 797sdsanton@gmail.com

Volodymyr Moroz

Doctor of science in public administration, professor, National Technical University “Kharkiv
Polytechnic Institute”, head of the department of sociology and public administration;
Kharkiv, Ukraine;
E-mail: moroz.volodymyr.d.sc@gmail.com

**MATRIX STRUCTURE OF THE SYSTEM OF THE INTERNAL QUALITY
ASSURANCE: POTENTIALS FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF PUBLIC
ADMINISTRATION OF THE COMPETITIVENESS OF THE HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS**

Abstract: based on the results of analysis of the practices of structuring of the internal quality assurance systems of modern higher education institutions, the potentials of the matrix structure for organizing the educational activities involved in quality assurance were clarified. It was established that the system of internal quality assurance of higher education institutions developed according to the matrix structure can be considered at the level of transition from line-staff (low level of democratization of relations in higher education institutions) to circular (high democratization of relations in higher education institutions). The article contains a generalization about the advantages and disadvantages of the matrix structure for streamlining relations between the structural divisions of higher education institutions regarding ensuring the quality of educational activities and the higher education quality. In addition, the article conceptualizes the vision of multi-vector subordination of a scientific and pedagogical worker within the matrix model of structuring the system of internal quality assurance, and also substantiates the author's view of the possibility of its arrangement by hierarchical levels and functions.

Key words: higher education quality; system of the internal quality assurance; organizational structure; matrix model of structure development; state policy in the field of higher education; efficiency of the public administration; competitiveness of higher education institutions; training of qualified specialists.

**Svitlana Moroz, Oleksii Tyshchuk, Iryna Manczak, Oleksandr Moroz, Anton
Tereshchenko, Volodymyr Moroz**

An extended abstract of the paper on the subject of:

**“Matrix structure of the system of the internal quality assurance: potentials for
increasing the efficiency of public administration of the competitiveness of the higher
education institutions”**

Problem setting. The problem of the higher education quality is a sufficiently relevant direction in organization of scientific research. Such relevance, on the one hand, is due to the existence of society's demand for the comprehensive development of a person as an individual, and on the other hand, is conditioned by the norms of the The Strategic Plan of the

Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027, titled "Education of Winners". The fulfillment of these tasks cannot be imagined without scientific substantiation of directions for improving the content and practices of the functioning of the system of the higher education quality assurance.

Highlighting previously unsolved parts of the general problem, to which this article is devoted. Despite the sufficiently high level of scientific processing of the problems of public administration of assurance of higher education quality, some of its issues still remain open for further scientific research. Among such issues, those of them that focus on finding an effective model for structuring the internal quality assurance system and clarifying the possibility of the state's influence on the relevant system without violating the principle of autonomy of higher education institutions acquire considerable importance.

Paper objective. To find out the potentials of the matrix model for building the structure of the internal quality assurance system and to determine the directions of the state's participation in structuring of the relevant unit of higher education institutions without violating the principle of university autonomy.

Paper main body. Our analysis shows that one of the most effective for structuring the organizational space of the system of ensuring the quality of educational activities and the higher education quality at higher education institutions is the matrix model. The practice of structuring of the organizational space shows that the choice of a matrix model for organizing the system of internal quality assurance in higher education institutions can be justified in those cases when the level of democratization of subject-object relations at the university already allows to abandon the line-staff structuring model, but at the same time does not yet allow the use of a circular structure. It is traditionally believed that development of structure according to the matrix model, on the one hand, allows to use the potentials (advantages) of the line-staff model (partial preservation of the

organizational hierarchy; professional development of strategic issues; flexibility in the preparation of administration decisions; unloading the so-called top management of the organization due to the delegation by its representatives of part of their functions to the headquarters level, etc.), and thereby ensure a relatively quick reflection on current challenges and on the other hand, to minimize the risks associated with the exclusion of the creative component in the performance of the tasks assigned to the system (usually structures built according to linear or functional models do not allow using the potentials of non-standard solutions). The system of internal quality assurance developed according to the matrix model involves variability in designing of the organizational hierarchy, for example, according to a two-dimensional or three-dimensional system of subordination (one and the same person, within the limits of fulfilling his powers, obeys several managers at once). It should be recognized that the multi-vector subordination of a scientific and pedagogical worker is quite natural for the higher education system of Ukraine, and therefore the system of internal quality assurance structured according to the matrix model will most likely be perceived by higher education institutions at the level of logically expedient and scientifically based.

Conclusions of the research. First of all, the levels defined for the system of the internal quality assurance in higher education institutions can be presented through the prism of the matrix model of structuring the system of internal quality assurance of educational activities and the higher education quality. In such a structure, a corresponding project is attached to each of the levels, which ultimately allows to implement the vast majority of the advantages of the matrix model of structuring the organizational space of the internal quality assurance. Secondly, the matrix model of structuring the system of internal quality assurance of educational activity and the higher education quality can be considered at

the level of a transitive model (transitional model from line-staff to circular). The matrix model of the system of internal quality assurance of educational activity can be updated in the form of a weak, balanced or strong matrix. Regardless of the chosen type of structuring of the matrix model of the internal quality assurance system, its functioning is carried out according to separate projects. Thirdly, the influence of the state on the formation and functioning of the internal quality assurance system can be

carried out through: 1) assessment of the effectiveness of processes and procedures of internal quality assurance of educational activities of higher education institutions and the higher education quality, including within the framework of accreditation procedures; 2) conducting institutional accreditation of higher education institutions. Each of these directions involves the possibility of indirect influence of the state on the system of internal quality assurance

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблематика якості вищої освіти, з огляду на неабияку її значущість для забезпечення суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку держави, є одним із найбільш актуальних напрямів у організації наукових пошуків. Така актуальність обумовлена не лише запитом суспільства на “всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору” [11], а й потребами держави на “підготовку конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни” [10]. На актуальність цієї проблематики вказує й той факт, що відповідні питання набули свого віддзеркалення у положеннях Стратегії реформування державного управління України на 2022–2025 роки (в частині необхідності “створення сучасної, цілісної, мобільної та гнучкої системи професійного навчання” та підвищення ефективності “моніторингу та оцінці якості навчання”) [17] та Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року “Освіта переможців” (в частині необхідності

“інтеграції в Європейську мережу якості освіти” та забезпечення досягнення кінцевої мети за пріоритетом “Якісна вища освіта”, а саме — Україна є державою з визнаною світом високоякісною освітою) [16]. Виконання цих завдань неможливо уявити без наукового обґрунтування напрямів вдосконалення змісту та практик функціонування системи забезпечення якості вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор. Проблематика публічного управління забезпеченням якості вищої освіти, у тому чи іншому контексті свого складного та багатогранного змісту, постійно перебуває у межах кола дослідницької уваги вітчизняних та зарубіжних вчених. Серед українських вчених відповідні питання набули свого розвитку у роботах: О. Акімова — проаналізовано зміст та практику використання механізмів публічного управління модернізацією освіти [1]; О. Романовського — розглянуто вплив спеціалізації ЗВО та джерел фінансування здобуття вищої освіти на її якість [8]; С. Домбровської — проаналізовано думку студентів щодо якості, переваг і недоліків дистанційної форми здобуття вищої освіти [9]; Ю. Калагіна — актуалізовано залежність рівня добробуту людини та держави від якості вищої освіти [18]; С. Мороз — досліджено механізми публічного

управління розвитком трудового потенціалу ЗВО [3]; А. Роміна— розглянуто механізми державного управління ЗВО та визначено умови їх ефективного використання [12]; В. Садкового — конкретизовано умови ефективного використання механізмів публічного управління професійною підготовкою кадрів [13]; В. Сиченка— визначено основні проблеми у сфері публічного управління розвитком вищої освіти [14]; О. Труша — з'ясовано потенціали соціологічного супроводу моніторингу якості освіти для забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО [15] та багатьох інших дослідників.

Серед зарубіжних дослідників неабиякий внесок у вирішення питань забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти було зроблено Р. Дим, Г. Келлером, П. Маккаффером, П. Рамсденом, С. Хилл'ярд та іншими вченими. Окремі з аспектів порушеної проблематики були розглянуті нами під час попередньо проведених досліджень [4; 7]. Аналіз результатів робіт вище згаданих вчених свідчить про високий рівень опрацювання проблематики участі держави та суспільства у забезпеченні якості вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Не зважаючи на достатньо високий рівень наукового опрацювання проблематики публічного управління забезпеченням якості вищої освіти, окремі її питання все ще залишаються відкритими для подальших наукових пошуків. Серед таких питань неабиякої значущості набувають ті з них, які зосереджуються на пошуку ефективно діючої моделі структурування системи внутрішнього забезпечення якості та з'ясуванні можливості впливу держави на відповідну систему без порушення принципу автономії ЗВО. Отримання керівництвом ЗВО науково обґрунтованої інформації щодо потенціалів тієї чи іншої моделі структурування системи

внутрішнього забезпечення якості може бути розглянуто на рівні інформаційного підґрунтя для подальшого вдосконалення змісту організаційного менеджменту якості та практик його забезпечення. Враховуючи об'єктивно обумовлену обмеженість обсягів цієї публікації, вважаємо за доцільне зупинитись на розгляді лише однієї з гіпотетично доступних до вибору університетським менеджментом моделей структурування системи внутрішнього забезпечення якості.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З'ясувати потенціали матричної моделі розбудови структури системи внутрішнього забезпечення якості та визначити напрями участі держави у структуруванні відповідного підрозділу ЗВО без порушення принципу університетської автономії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до попередньо проведених нами наукових досліджень було з'ясовано, що структура системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО може мати п'ять основних рівнів своєї актуалізації (чотири основних та один допоміжний), а саме: перший рівень — рівень вченої ради ЗВО та її комісій або стратегічний рівень; другий рівень — рівень адміністрації ЗВО або оперативно-стратегічний рівень; третій рівень — оперативно-тактичний рівень або рівень безпосередньо задіяних у реалізації освітніх програм підрозділів; четвертий рівень — тактичний рівень або рівень залучених до реалізації освітніх програм науково-педагогічних працівників; п'ятий рівень — штабний рівень або рівень супроводу процедур та практик забезпечення якості освітньої діяльності й якості вищої освіти (до основних рівнів ми відносимо рівні з першого по четвертий, а до допоміжного — п'ятий рівень) [5; 6].

Структурування цих рівнів може бути здійснено за будь-якою з моделей розбудови системи управління. В теорії

організацій відомо чимало підходів до концептуалізації моделей структурування організаційного простору (лінійна, функціональна, лінійно-функціональна, лінійно-штабна, дивізійна, програмно-цільова, командна, матрична, мережева, циркулярна тощо), але далеко не кожна з цих моделей може бути використана для структурування системи внутрішнього забезпечення якості. Проведений нами аналіз свідчить про те, що найбільш доцільними для структурування організаційного простору системи забезпечення ЗВО якості освітньої діяльності та якості вищої освіти є кругова, лінійно-штабна та матрична моделі. Кожна з цих моделей має свої потенціали для використання у межах системи внутрішнього забезпечення якості, а отже вибір тієї чи іншої моделі для використання у межах конкретного ЗВО залежить від рівня демократизації суб'єктно-об'єктних відносин між основними акторами (традиції взаємодії між: адміністрацією ЗВО та науково-педагогічними працівниками; здобувачами вищої освіти та науково-педагогічними працівниками; адміністрацією ЗВО та здобувачами вищої освіти тощо) та їхньої вмотивованості до вдосконалення змісту та практик функціонування відповідної системи. Крім того, на формування управлінського рішення щодо вибору адміністрацією ЗВО моделі структурування системи внутрішнього забезпечення якості впливає контекст організаційного сьогодення та результати його інтерпретації представниками університетського менеджменту через призму наявного у них управлінського досвіду. З огляду на обраний нами у межах цього дослідження фокус наукової уваги, вважаємо за доцільне зупинитись на з'ясуванні потенціалів матричної організаційної структури.

Практика структурування організаційного простору свідчить, що вибір матричної моделі для впорядкування

системи внутрішнього забезпечення якості у ЗВО може бути виправданим кроком у тих випадках, коли рівень демократизації суб'єктно-об'єктних відносин в університеті вже дозволяє відмовитись від лінійно-штабної моделі структурування, але при цьому ще не дозволяє використовувати кругову структуру. Традиційно вважається, що розбудова структури за матричною моделлю дозволяє, з одного боку, використати потенціали (переваги) лінійно-штабної моделі (часткове збереження організаційної ієрархії; фахове опрацювання стратегічних питань; гнучкість у підготовці управлінських рішень; розвантаження так званого топ-менеджменту організації за рахунок делегування його представниками частини своїх функцій на рівень штабу тощо), та тим самим забезпечити відносно швидку рефлексію на актуальні виклики, а з іншого боку — мінімізувати пов'язані з виключенням творчої складової у виконанні покладених на систему завдань ризиків (зазвичай розбудовані за лінійною або функціональною моделями структури не дозволяють використовувати потенціали нестандартних рішень).

Розбудована за матричною моделлю система внутрішнього забезпечення якості передбачає варіативність у проектуванні організаційної ієрархії (тут система забезпечення якості ЗВО розглядається через призму сукупності пов'язаних між собою проєктів із забезпечення якості: якість змісту освітніх програм; якість залученого до реалізації освітніх програм науково-педагогічного персоналу; якість освітньої діяльності; якість освітнього середовища тощо), наприклад за двовекторною мірною або тривекторною системою підпорядкування (одна та й та сама особа, у межах виконання своїх повноважень, підкоряється відразу декільком керівникам (менеджерам проєктів), а саме — підпорядкування за ієрархією своєї посади (наприклад, науково-педагогічний

працівник, виконуючи свої посадові обов'язки, підкоряється завідувачу кафедри); підкорення за обов'язками у межах того чи іншого проєкту (наприклад, науково-педагогічний працівник, залучений до реалізації освітньої програми, підкоряється гаранту відповідної освітньої

програми) тощо). Таке багатовекторне підпорядкування може метафоризуватися через віяло, у місці так званого сходження окремих сегментів якого (у нашому випадку проєктів системи якості), розміщений конкретний працівник. Візуалізація такого підпорядкування подана на рисунку 1.

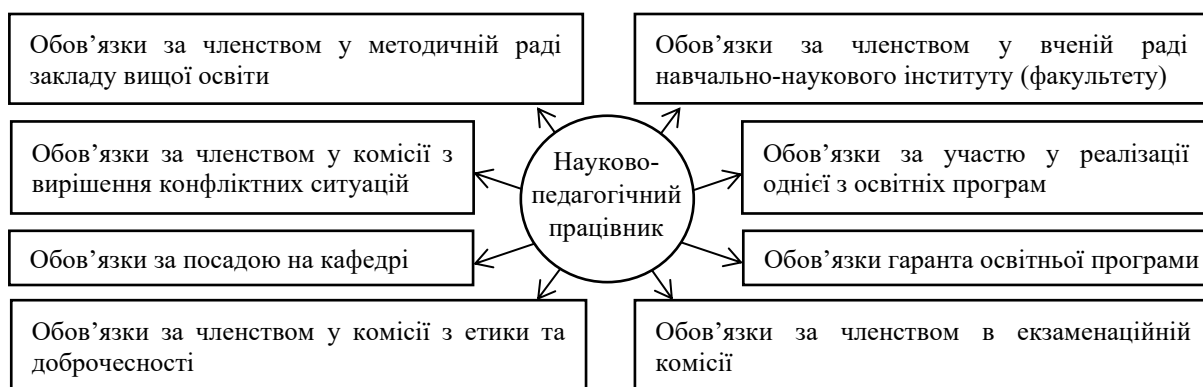


Рис. 1. Багатовекторне підпорядкування науково-педагогічного працівника, як елемент матричної моделі структурування системи внутрішнього забезпечення якості

Слід визнати, що багатовекторне підпорядкування науково-педагогічного працівника є цілком природним для системи вищої освіти України, а отже й структурована за матричною моделлю система внутрішнього забезпечення якості, скоріше за все, буде сприймається ЗВО на рівні логічно доцільної та науково обґрунтованої.

Серед переваг матричної структури для розбудови системи внутрішнього забезпечення якості, найбільш відчутними за рівнем свого потенціалу для підвищення ефективності функціонування відповідної системи, є такі з них:

1) зосередженість на результатах (кожен із проєктів так званої матриці має конкретні цілі та завдання; підсумковий результат функціонування системи складається з результатів за кожним із проєктів; голістична природа підсумкового результату тощо). Разом із тим, зосередженість функціонування системи внутрішнього забезпечення якості на результаті може актуалізувати пов'язані з недооцінюванням потенціалів процесного підходу ризики. Нагадаємо,

міжнародний стандарт управління якістю ISO 9001:2015, так само як й Стандарти ISO 21001 (Освітні організації — Системи менеджменту для освітніх організацій — Вимоги з настановами щодо застосування) та ISO 29993 (Навчальні послуги за межами формальної освіти — Вимоги до послуг як стандарт послуги для сертифікації окремих освітніх послуг або продуктів) апелюють до значущості процесного підходу для забезпечення якості як безпосередньо самого управління якістю, так й якості підсумкового результату. Наприклад, Стандарт ISO 9001:2015 серед принципів управління якістю акцентує увагу зокрема й на “процесному підході”. Достатньо цікавим виглядає той факт, що серед визначених стандартом ISO 9001:2015 принципів управління якістю (орієнтація на замовника; лідерство; задіяність персоналу; процесний підхід; поліпшення; прийняття рішень на підставі фактичних даних; керування взаємовідносинами [2]) немає жодного з них, який би апелював до орієнтації на результат. Разом із тим, автори стандарту, розкриваючи зміст

“процесного підходу”, апелюють до його спрямованості на “результат”. Іншими словами, “процес” є обов’язковою складовою механізму досягнення “результату” (процес є умовою досягнення результату);

2) гнучкість структури та її адаптивність до викликів. Розбудована за матричною структурою система внутрішнього забезпечення якості достатньо легко адаптується до зміни як зовнішнього, так й внутрішнього по відношенню до ЗВО середовища (швидка рефлексія на актуалізацію нових вимог та (або) запитів). Разом із тим, гнучкість структури не завжди позитивно відбивається на ефективності її функціонування. Гнучкість та адаптація є властивістю нездатної до протистояння викликам системи (система пасивно засвоює нав’язані їй норми та правила та не прагне до відстоювання власних цінностей). У самому спрощеному вигляді гнучкість структури та її адаптивність до викликів може бути розглянута через призму конформістської поведінки, а саме — нездатності звільнитися від впливу ззовні нав’язаних цінностей. Тут ми апелюємо до того, що розбіжність між організаційними цінностями та цінностями зовнішнього середовища може актуалізувати ризик спотворення організаційного менеджменту якості;

3) безперервний професійний розвиток залучених до реалізації проєктів осіб. Одночасна участь науково-педагогічного працівника відразу у декількох проєктах. Вище ми звернули увагу на той факт, що така багатofункціональність є цілком природньою для системи вищої освіти, дозволяє йому здобувати нові професійні знання та засвоювати нові педагогічні та організаційні практики. Незважаючи на позитивний вплив багатofункціональності на розвиток людського потенціалу науково-педагогічних працівників (підвищення рівня кваліфікації; набуття нових компетенцій тощо), що безумовно

позитивно відбивається на якості професійної діяльності, її вплив може мати й негативні наслідки. Залучення науково-педагогічного працівника до декількох одночасно діючих проєктів може стати причиною погіршення стану його ментального здоров’я (необхідність дотримання порівняно жорстких дедлайнів за кожним із проєктів стає причиною зростання кількості стресових ситуацій, а відповідно й поведінкових, а можливо навіть психічних, розладів; необхідність виконання обов’язків за декількома одночасно впроваджуваними проєктами обумовлює актуалізацію ризику так званого професійного вигорання; розпорошення зусиль за декількома одночасно важливими для ЗВО напрямками професійної діяльності стає причиною розпорошення зусиль науково-педагогічного працівника та втратою ним можливості сконцентруватися на тому чи іншому різновиді трудової активності тощо) та як наслідок — зниження продуктивності праці;

4) підвищення рівня інноваційності та креативності при опрацюванні та реалізації управлінських рішень. Навіювання статусу підпорядкованості (у межах різних проєктів одна та сама особа може мати статуси як керівника, так й підлеглого) створює підґрунтя для актуалізації потенціалів особистості (відсутність обумовлених організаційним статусом так званих меж компетенції дозволяє працівнику відчувати себе позбавленим від впливу передбачених його посадою прав та обов’язків). Перетворення прихованого за ієрархією посад потенціалу особистості (креативне мислення; творчість; інноваційність тощо) на ресурс для організаційного розвитку, дозволяє організації підвищити рівень своєї конкурентоспроможності. Разом із тим, актуалізована матричною структурою інноваційність та креативність працівників може стати причиною руйнування тих чи інших організаційних стандартів. Цілком очевидно, що існуючий часовий лаг між

“зруйнованим стандартом” (той стандарт, який діяв у організації до запровадження нововведень) та прийнятим організацією “новим стандартом” (той стандарт, який було сформовано та запроваджено за результатами реалізації інноваційного та креативного потенціалів працівників) може негативно відбитися на якості продукції організації;

5) реалізація комунікативного потенціалу працівників задля вирішення організаційних завдань (отримання синергетичного ефекту). Багатовекторна та багаторівнева взаємодія науково-педагогічних працівників дозволяє створювати ефективно діючі проєктні групи для вирішення тих чи інших завдань системи внутрішнього забезпечення якості. У більшості випадків, формування таких груп відбувається за принципом самоорганізації науково-педагогічних працівників та не вимагає втручання з боку адміністрації ЗВО. В основу такої самоорганізації покладаються синхронізовані за допомогою механізму взаємодії системи цінностей, як окремих науково-педагогічних працівників, так й тих структурних підрозділів, які вони представляють. Разом із тим, реалізація комунікативного потенціалу працівників може стати причиною виникнення певних дисфункцій, а саме: зростання кількості міжособистісних конфліктів (збільшення кількості комунікацій обумовлює підвищення ризику конфронтації між носіями різних ціннісних парадигм (кожна особистість має свою ціннісну орієнтацію, а відповідно й свої уявлення щодо змісту та процедур якості); актуалізація пов'язаних із солідарною (груповою) відповідальністю ризиків (розвиток взаємодій у межах організації може стати причиною втрати потенціалів суб'єктно-об'єктних відносин, наприклад — підміна передбачених організаційною ієрархією статусних взаємодій міжособистісними неформальними комунікаціями) тощо.

Безумовно, вище наведений перелік

переваг матричної моделі для структурування системи внутрішнього забезпечення якості не є повним та може бути доповнений, наприклад, за рахунок таких детермінант, як: ефективне використання організаційних ресурсів (наприклад, за рахунок розкриття тих із потенціалів працівників, які є “закритими” у межах традиційної моделі суб'єктно-об'єктних відносин; одночасне використання ресурсів всіма учасниками проєкту); зменшення часових витрат на отримання організацією бажаного результату (швидка рефлексія на новий виклик); оперативне формування крос-функціональних груп без послаблення стійкості загальної організаційної структури (під кожен новий проєкт може бути сформована окрема крос-функціональна група) тощо.

Кожна з цих переваг не є абсолютною, як за своїм змістом, так й за очікуваним результатом. Відсутність так званого абсолюту у вище названих переваг матричної структури може бути розкрито через призму таких побічних ефектів як:

– втрата одного з комунікаційних каналів у межах тієї чи іншої крос-функціональної групи (наприклад, звільнення або тимчасова відсутність (відрадження, хвороба тощо) одного або декількох ключових комунікаторів) може негативно відбитися на якості виконання проєкту;

– складність узгодження використання проєктними менеджерами організаційних ресурсів (один і той самий ресурс може бути одночасно потрібним декільком крос-функціональним групам) та як наслідок – виникнення чисельних конфліктних ситуацій;

– загострення суперечностей між функціональними та проєктними керівниками, а також підвищення ризиків виникнення конфлікту інтересів (необхідність одночасного виконання однією й тією особою обов'язків функціонального керівника та керівника

проєкту може стати причиною необґрунтованого або кон'юнктурного домінування однієї з цих ролей над іншою);

– загроза руйнування ієрархічних статусів, а з ними й так званих меж компетентності, відповідальності та підпорядкованості (багаторівневе підпорядкування фахівця сприяє формуванню у нього ілюзії слабкості управління, та як наслідок – зниження ефективності трудової діяльності);

– зменшення ролі та значущості функціонального підрозділу (керівник функціонального підрозділу втрачає частину своїх повноважень щодо координації зусиль підпорядкованих йому працівників щодо виконання закріплених за підрозділом функцій);

– зменшення рівня відповідальності працівників за отриманий крос-функціональною групою результат (постійна зміна суб'єктів управління, наприклад від одного проєкту до іншого, може стати причиною втрати організацією потенціалу причетності працівника до конкретного структурного підрозділу (один із різновидів мотиваційного потенціалу фахівця), та як наслідок – відсторонення від його завдань, функцій);

– складність узгодження всіх організаційних проєктів (за часом реалізації; за витратою ресурсів; за черговістю (послідовністю) виконання тощо) у межах однієї управлінської парадигми тощо.

Цей перелік побічних ефектів матричної структури не є повним, тому може бути доповнений відповідно до конкретного різновиду матричної структури, а саме:

1) слабкої матриці (у слабкій матриці керівники функціональних підрозділів, наприклад, завідувачі кафедр, мають більше повноважень у порівнянні з проєктними менеджерами, зокрема відповідальних за тим чи іншим напрямом роботи із забезпечення якості вищої освіти

(керівники проєктів “академічна доброчесність”, “антикорупційна діяльність”, “відповідність ліцензійним умовам”, “запобігання виникнення конфліктів” тощо). Тобто у слабкій матриці керівник функціонального підрозділу є повноцінним суб'єктом опрацювання та прийняття управлінських рішень, в той час як керівник крос-функціональної групи (керівник проєкту або проєктний менеджер) має лише повноваження координатора);

2) збалансованої матриці (збалансована матриця передбачає умовну рівновагу повноважень (рівнозначність статусів) керівників функціональних підрозділів та керівників крос-функціональних груп. Така матриця забезпечує розподіл повноважень між суб'єктами управління без домінування жодного з них, як за організацією управління (з'ясування задач; оцінка станів об'єктів управління та доступних для впливу на них ресурсів; з'ясування контексту управлінського впливу та прогнозування його наслідків; розподіл ресурсів; постановка задач; моніторинг та контроль тощо), так й за вибором механізмів його здійснення (адміністративно-організаційний, нормативно-правовий, економічний, політичний, освітній, мотиваційний тощо механізми). Тобто представники обох управлінських ланок (функціональна та проєктна) розділяють між собою зони відповідальності та ресурси, а виконавці — отримують щонайменше подвійне підпорядкування (кількість рівнів підпорядкування може бути значно більшою);

3) сильної матриці (у сильній матриці керівники крос-функціональних груп (проєктні менеджери) мають більше повноважень у порівнянні з керівниками структурних підрозділів (функціональними керівниками). З огляду на такий розподіл розмежування влади, проєктні цілі, у порівнянні з цілями функціонального підрозділу, набувають першочергової значущості. За такої моделі структура

організаційної ієрархії набуває принципово іншої конфігурації, а саме — традиційна ієрархічна модель організації поступається на користь “моделі ситуативних ієрархій”. Цілком очевидно, що модель ситуативних ієрархій, з огляду на варіативність можливих конфігурацій, є складною як для реалізації суб’єктно-об’єктних відносин в організації (складність управління та адміністрування), так й для забезпечення досягнення нею кінцевої мети свого функціонування.

Візуалізація розбудованої за матричною структурою система внутрішнього забезпечення якості подана на рисунку 2.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Враховуючи результати вище викладеного дослідження, можемо сформулювати такі основні висновки та узагальнення.

По-перше, визначені для системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО рівні (рівень вченої ради ЗВО та її комісій; рівень адміністрації ЗВО; оперативно-тактичний рівень; тактичний рівень; штабний рівень), залежно від фокусу безпосередньої уваги на кожному з них (формування університетської політики якості — рівень вченої ради ЗВО та її комісій; формалізація суб’єктно-об’єктних відносини між акторами системи внутрішнього забезпечення якості та забезпечення адміністративно-цільового контролю за їхньою діяльністю – рівень адміністрації ЗВО; координація діяльності безпосередньо залучених до реалізації змісту освітніх програм акторів та забезпечення організаційно-функціонального контролю за реалізацією університетської політики якості — рівень задіяних в реалізації освітніх програм підрозділів; реалізація університетської політики якості — рівень залучених до реалізації освітніх програм науково-педагогічних працівників; накопичення та

аналіз інформації щодо супроводу процедур і практик реалізації університетської політики якості — рівень підрозділу із забезпечення якості освітньої діяльності) можуть бути подані через призму матричної моделі структурування системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. В такій структурі за кожним із рівнів закріплюється відповідний проєкт (наприклад: проєкт із розробки університетської політики якості; проєкт із забезпечення адміністративно-цільового контролю тощо), що у кінцевому випадку дозволяє реалізувати більшість із переваг матричної моделі структурування організаційного простору системи внутрішнього забезпечення якості.

По-друге, матрична модель структурування системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти може розглядатися на рівні транзитивної моделі (перехідна модель від лінійно-штабної до кругової). Разом із тим, транзитивна сутність моделі не повинна сприйматися виключно через призму зміни однієї організаційної структури на іншу. Властивість транзитивності, по відношенню до характеристики організаційної структури, може набувати ознак перманентності (постійності, безперервності). Матрична модель системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності може бути актуалізована у вигляді слабкої матриці (домінування статусів керівників функціональних підрозділів над статусами керівників крос-функціональних груп), збалансованої матриці (рівновага статусів керівників функціональних підрозділів та керівників крос-функціональних груп) та сильної матриці (домінування статусів керівників крос-функціональних груп над статусами керівників функціональних підрозділів).

*ФІЛОСОФСЬКІ, АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНІ
ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ*

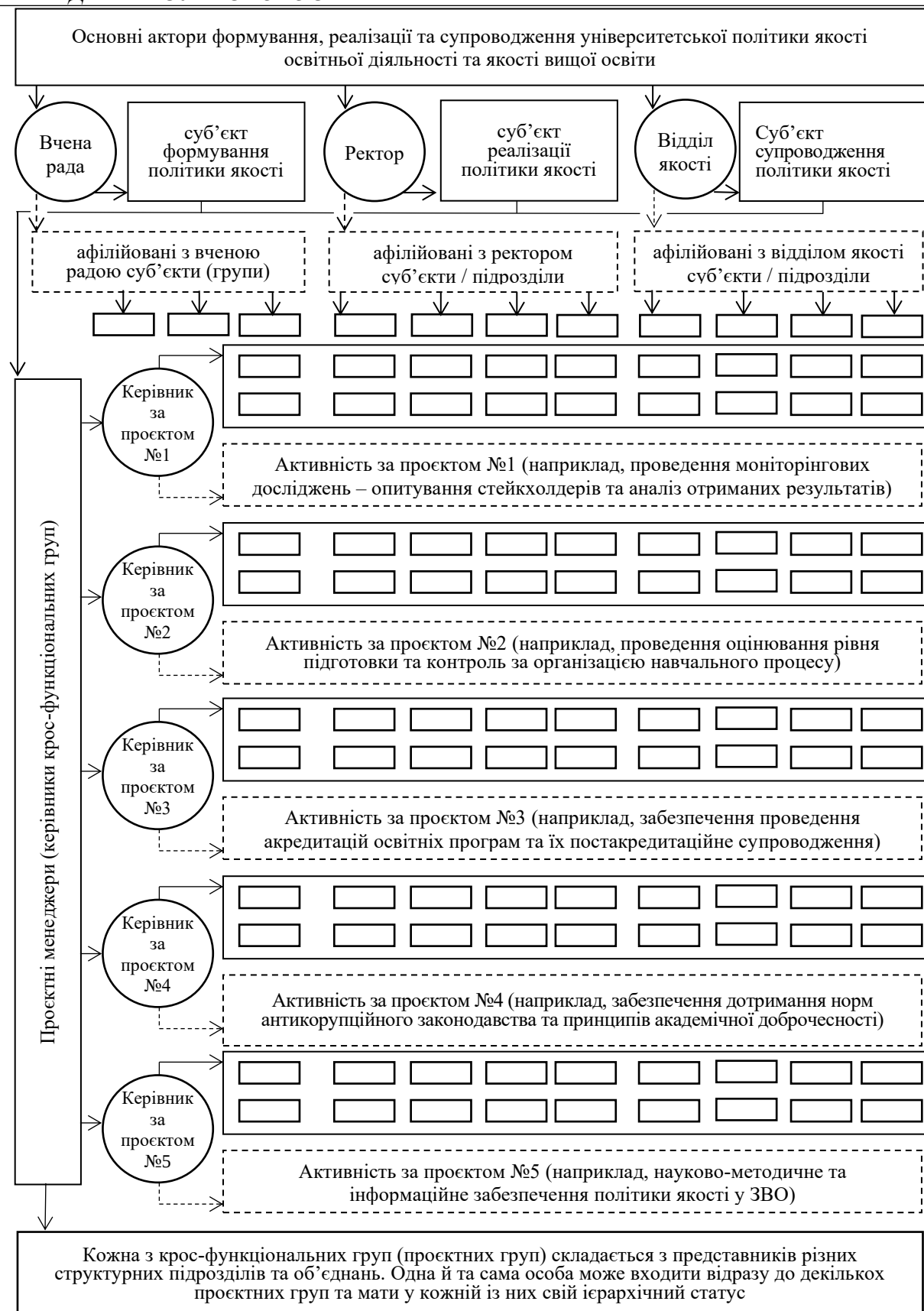


Рис. 2. Модель розбудови системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти за матричною організаційною структурою

Незалежно від обраного різновиду структурування матричної моделі системи внутрішнього забезпечення якості її функціонування здійснюється за окремими проєктами, наприклад: перший проєкт або проєкт стратегічного рівня — формування політики якості у ЗВО (крос-функціональними керівниками за цим проєктом можуть бути голова вченої ради ЗВО та очільники її комісій, наприклад тих із них, діяльність яких зосереджена на проблематиці вищої освіти); другий проєкт або проєкт оперативно-стратегічного рівня (крос-функціональними керівниками за цим проєктом можуть бути представники адміністрації ЗВО (ректор, проректори, директори навчально-наукових інститутів, начальники загально університетських відділів тощо); третій проєкт або проєкт оперативно-тактичного рівня (крос-функціональними керівниками за цим проєктом можуть бути завідувачі кафедр та відповідальні в навчально-наукових інститутах (відповідальні на кафедрах) за якість вищої освіти особи); четвертий проєкт або проєкт тактичного рівня (крос-функціональними керівниками за цим проєктом можуть бути ті з осіб, які безпосередньо залучені до реалізації освітніх програм); п'ятий проєкт або проєкт допоміжного (забезпечуючого) рівня (функціональними керівниками за цим проєктом можуть бути очільники груп відділу внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, а саме керівники таких груп: моніторингових досліджень та комунікацій; оцінювання та контролю; акредитаційного супроводу та постакредитаційного моніторингу; етики та запобігання корупції; науково-методичного забезпечення). Склад учасників кожної з проєктних груп не є постійним та може змінюватись залежно від контексту управлінської ситуації, а також від стану об'єкту управлінського впливу.

По-третє, незважаючи на той факт, що питання розбудови внутрішньоорганізаційного простору ЗВО, відповідно до визначеного в Законі

України “Про вищу освіту” принципу автономії закладу вищої освіти, є компетенцією університетського менеджменту, його вирішення може розглядатись через призму опосередкованих впливів держави. З одного боку, держава позбавлена можливості визначати зміст та структуру внутрішнього управління ЗВО, що є цілком виправданим із огляду на принцип автономії ЗВО обмеженням, а з іншого — держава має свою компетенцію у відповідному процесі через важелі державної політики у сфері вищої освіти. Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” вплив держави на формування та організацію функціонування системи внутрішнього забезпечення якості може здійснюватися через: 1) оцінку ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО та якості вищої освіти, зокрема у межах акредитаційних процедур (результат такої оцінки може стати підґрунтям для перегляду університетським менеджментом змісту та структури системи якості ЗВО); 2) проведення інституційної акредитації ЗВО (результати зовнішньої перевірки відповідності ЗВО певним стандартам та оцінювання його спроможності забезпечувати якість освітніх послуг, може стати підґрунтям для оновлення університетського менеджменту, а разом із ним й перегляд діючої у ЗВО системи внутрішнього забезпечення якості). Кожен із цих напрямів передбачає можливість опосередкованого впливу держави на систему внутрішнього забезпечення якості.

Вище сформульовані висновки не є остаточними, а отже можуть бути доповнені за результатами додатково проведених наукових досліджень. Серед перспективних напрямів подальших розвідок у даному напрямку найбільш значущими є ті з них, фокусом наукової уваги яких є зміст та практики функціонування системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО та якості вищої освіти.

Список літератури:

1. Акімов О. О., Грушецький Б. В. Реалізація механізмів державного управління розвитком вищої освіти в Україні. *Економіка, управління та адміністрування*. 2023. № 3. С. 103–109.

2. ДСТУ ISO 9001:2015. *Системи управління якістю*. Київ: ДП “УкрНДНЦ”, 2016. 22 с.

3. Мороз С. А. Механізми державного управління розвитком трудового потенціалу вищих навчальних закладів України : дис. канд. наук з держ. упр: 25.00.02. Харків, 2017. 238 с.

4. Мороз С. А., Бука І. С., Мороз О. В., Манчак І. Т., Мороз В. М. Загальна характеристика університетських рейтингів та їх потенціалів для оцінювання якості вищої освіти. *Вісник Національного технічного університету “ХПІ”*. 2022. № 1. С. 34–43.

5. Мороз С. А., Бука С. А., Марущенко В. В., Тищук О. М. Структура системи внутрішнього забезпечення якості як об’єкт публічного управління конкурентоспроможністю ЗВО: міжнародний досвід та особливості його використання. *Вісник НУЦЗ України*. 2025. № 1. С. 218–230.

6. Мороз С. А., Марущенко В. В., Бука І. С., Тищук О. М., Мороз В. М. Система внутрішнього забезпечення якості Оксфордського університету: детермінанти впливу держави на підготовку конкурентоспроможного людського капіталу. *Вісник Національного технічного університету “ХПІ”*. 2025. № 1. С. 54–60.

7. Мороз С. А., Мороз В. М., Мороз О. В. Бенефіціари та стейкхолдери вищої освіти: діалектика взаємозв’язку та особливості персоналізації. *Вісник НУЦЗУ*. 2023. Вип. 1. С. 281–297.

8. Мороз С. А., Романовський О. Г., Мороз В. М., Грень Л. М., Помаза-Пономаренко А. Л., Попова О. В. Залежність якості вищої освіти від джерел

її фінансування та спеціалізації ЗВО: аналіз думки роботодавців і напрями вдосконалення державної політики. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії та практики*. 2021. Т. 2, № 37. С. 521–538.

9. Мороз С. А., Романовський О. Г., Мороз В. М., Домбровська С. М., Грень Л. М., Помаза-Пономаренко А. Л. Дистанційна форма здобуття вищої освіти: аналіз думки студентів щодо якості, переваг і недоліків. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2020. Т. 79, № 5. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3340>

10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Офіційний вісник України*. 2014. № 63. С. 7–9.

11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Офіційний вісник України*. 2017. № 78. 7 с.

12. Ромін А. В. Механізми державного управління вищими навчальними закладами у сфері ДСНС України : монографія. Харків: Оберіг, 2013. 198 с.

13. Садковий В. П. Уніфікація механізмів державного управління професійною підготовкою кадрів цивільного захисту в Україні : дис. д-ра наук з держ. упр : 25.00.02. Миколаїв, 2014. 36 с.

14. Сиченко В. В. Реалізація інтеграційної політики держави в галузі вищої освіти. *Актуальні проблеми державного управління*. 2009. № 1. С. 172–179.

15. Мороз В. М., Бірюкова М. В., Мороз С. А., Труш О. О., Терещенко Д. А. Соціологічний супровід моніторингу якості освіти в сучасному університеті : монографія. Львів: Видавництво ПП “Новий Світ–2000”, 2023. 489 с.

16. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року: Освіта переможців. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Docs%20Kampania%20Priyom%2024/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf>.

17. Стратегія реформування державного управління України на 2022–

2025 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/831-2021-%D1%80#Text>.

18. Moroz S., Moroz V., Kalagin Y., Grygoryeva S., Sutula O., Kozlova O., Moroz O. The dependency of an individual's and state well-being on higher education quality: analysis of Ukrainian students' and employers' opinion. *Financial and credit activity: Problems of Theory and Practice*. 2022. Vol. 5, №. 46. P. 283–299.

References:

1. Akimov O. O., Hrushetskyi B. V. Realizatsiia mekhanizmiv derzhavnoho upravlinnia rozvytkom vyshchoi osvity v Ukraini [Implementation of mechanisms for state management of higher education development in Ukraine]. *Ekonomika, upravlinnia ta administruvannia*. 2023. No. 3. pp. 103–109.

2. DSTU ISO 9001:2015 [DSTU ISO 9001:2015]. *Systemy upravlinnia yakistiu*. Kyiv: DP "UkrNDNTs", 2016. 22 p.

3. Moroz S. A. Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia rozvytkom trudovoho potentsialu vyshchikh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Mechanisms of state management of labour potential development in higher education institutions of Ukraine]. *Dys. kand. nauk z derzh. upr.*: 25.00.02. Kharkiv, 2017. 238 p.

4. Moroz S. A., Buka I S., Moroz O. V., Manchak I. T., Moroz V. M. Zahalna kharakterystyka universytetskykh reitynhiv ta yikh potentsialiv dlia otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity [General characteristics of university rankings and their potential for assessing the quality of higher education]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu "KhPI"*. 2022. No. 1. pp. 34–43.

5. Moroz S. A., Buka S. A., Marushchenko V. V., Tyshchuk O. M. Struktura systemy vnutrishnoho zabezpechennia yakosti yak ob'ekt publicznego upravlinnia konkurentospromozhnistiu ZVO: mizhnarodnyi dosvid ta osoblyvosti yoho vykorystannia [The structure of the internal

quality assurance system as an object of public management of higher education institutions' competitiveness: international experience and features of its use]. *Visnyk NUTsZ Ukrainy*. 2025. No. 1. pp. 218–230.

6. Moroz S A., Marushchenko V. V., Buka I. S., Tyshchuk O. M., Moroz V. M. Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti Oksfordskoho universytetu: determinanty vplyvu derzhavy na pidhotovku konkurentospromozhnogo liudskoho kapitalu [The Oxford University Internal Quality Assurance System: Determinants of State Influence on the Training of Competitive Human Capital]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu "KhPI"*. 2025. No. 1. pp. 54–60.

7. Moroz S A., Moroz V. M., Moroz O. V. Benefitsiary ta steikholdery vyshchoi osvity: dialektyka vzaiemozv'язku ta osoblyvosti personalizatsii [Beneficiaries and stakeholders of higher education: the dialectic of interconnection and the peculiarities of personalisation]. *Visnyk NUTsZU*. 2023. Iss. 1. pp. 281–297.

8. Moroz S. A., Romanovskiy O. H., Moroz V. M., Hren L. M., Pomaza-Ponomarenko A. L., Popova O. V. Zalezhnist yakosti vyshchoi osvity vid dzherel yii finansuvannia ta spetsializatsii ZVO: analiz dumky robotodavtsiv i napriamy vdoskonalennia derzhavnoi polityky [The dependence of higher education quality on its funding sources and HEI specialisation: analysis of employers' opinions and directions for improving public policy]. *Finansovo-kredytna diialnist: problemy teorii ta praktyky*. 2021. Vol. 2, No. 37. pp. 521–538.

9. Moroz S. A., Romanovskiy O. H., Moroz V. M., Dombrovska S. M., Hren L. M., Pomaza-Ponomarenko A. L. Dystantsiina forma zdobuttia vyshchoi osvity: analiz dumky studentiv shchodo yakosti, perevah i nedolikhiv [Distance learning in higher education: analysis of students' opinions on quality, advantages and disadvantages]. *Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia*. 2020. Vol. 79, No. 5.

Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3340>

10. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [On Higher Education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*. 2014. No. 63. pp. 7–9.

11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII dated 05.09.2017]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*. 2017. No. 78. 7 p.

12. Romin A. V. Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy u sferi DSNS Ukrainy [Mechanisms of state management of higher education institutions in the field of the State Emergency Service of Ukraine]. Monohrafiia. Kharkiv: Oberih, 2013. 198 p.

13. Sadkovyi V. P. Unifikatsiia mekhanizmiv derzhavnoho upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu kadriv tsyvilnoho zakhystu v Ukraini [Unification of mechanisms of state management of professional training of civil protection personnel in Ukraine]. *Dys. d-ra nauk z derzh. upr*: 25.00.02. Mykolaiv, 2014. 36 p.

14. Sychenko V. V. Realizatsiia intehratsiinoi polityky derzhavy v haluzi vyshchoi osvity [Implementation of the state's integration policy in the field of higher education]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia*. 2009. No. 1. pp. 172–179.

15. Moroz V. M., Biriukova M. V., Moroz S. A., Trush O. O., Tereshchenko D. A. Sotsiologichnyi suprovid monitorynhu yakosti osvity v suchasnomu universyteti [Sociological support for monitoring the quality of education in a modern university]. Monohrafiia. Lviv: Vydavnytstvo PP “Novyi Svit–2000”, 2023. 489 p.

16. Stratehichnyi plan diialnosti Ministerstva osvity i nauky Ukrainy do 2027 roku: Osvita peremozhstv [Strategic Plan of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027: Education for Winners]. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Docs%20Kampania%20Priyom%2024/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf>.

17. Stratehiia reformuvannia derzhavnoho upravlinnia Ukrainy na 2022–2025 roky [Strategy for reforming public administration in Ukraine for 2022–2025]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/831-2021-%D1%80#Text>.

18. Moroz S., Moroz V., Kalagin Y., Grygoryeva S., Sutula O., Kozlova O., Moroz O. The dependency of an individual's and state well-being on higher education quality: analysis of Ukrainian students' and employers' opinion. *Financial and credit activity: Problems of Theory and Practice*. 2022. Vol. 5, No. 46. pp. 283–299.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2025.

Жанна Богдан

кандидатка психологічних наук, доцентка, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, завідувачка кафедри психології і соціології;

Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1560-9516>;

E-mail: Zhanna.Bogdan@hneu.net

Ганна Білоконенко

кандидатка економічних наук, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, доцентка кафедри психології і соціології; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7858-1461>;

E-mail: hanna.bilokonenko@hneu.net

Наталія Беляєва

кандидатка економічних наук, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, доцентка кафедри психології і соціології; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7674-3636>;

E-mail: Nataliya.Byelyayeva@hneu.net

Станіслав Голубєв

кандидат економічних наук, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, доцент кафедри психології і соціології; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4642-8876>;

E-mail: stanislav.golubiev@hneu.net

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація: динаміка сучасного світу потребує від кожного активної участі у власному житті та досягнення найбільш прийнятних для себе результатів у різних сферах діяльності (завдяки реалізації власних здібностей і моделей поведінки відповідно до зовнішніх вимог), що вимагає здатність повністю оцінити здібності, таланти та ресурси людини. Статтю присвячено дослідженню особливостей прояву самоєфективності у жінок та чоловіків.

За результатами поглибленого теоретичного аналізу визначено: гендерні особливості самоєфективності різних вікових груп; гендерні відмінності у мотивації та цінностях; гендерні відмінності в індивідуальних вимірах мотивації досягнень; гендерні відмінності в управлінні негативними емоціями; гендерні відмінності у надмірній самовпевненості; гендерні відмінності у пристрасті до досягнень, твердості духу та мисленні залежно від статі, а також впливу самоєфективності, рішучості, мотивації досягнення та гендерних відмінностей на ефективність роботи, визначений суттєвий потенціал результативності тренінгових програм із розвитку самоєфективності, які засвідчили гендерні відмінності як у тренуванні, так і у взаємозв'язку між віком, самоєфективністю та успіхом у навчанні.

© Жанна Богдан, Ганна Білоконенко, Наталія Беляєва, Станіслав Голубєв, 2025

Проведене власне емпіричне дослідження гендерно зумовлених психологічних особливостей мотиваційної сфери особистості та її самоефективності (серед чоловіків і жінок віком від 20 до 31 року, які мають різні професії, соціальний статус та ін.), що включало тестування за методиками: “Шкала загальної прокрастинації” К. Лей (General Procrastination Scale (GPS) в адаптації Т. Юдєєвої; тест-опитувальник “МУН” (мотивація успіху-невдачі) А. Реана; шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE), засвідчило, що у дослідженій віковій категорії чоловіки та жінки знаходяться приблизно в однакових умовах та мають схожі вектори розвитку у цей період часу. З метою досягнення і подальшого дотримання високого рівня самоефективності та контролю мотивації до успіху учасникам були запропоновані додатково психологічні рекомендації підвищення самомотивації особистості.

Ключові слова: самоефективність, гендерні відмінності, емпіричне дослідження, тренінгові програми з розвитку самоефективності, психологічні практики з розвитку самоефективності.

Zhanna Bogdan

PhD in psychology, associate professor, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, head of department of psychology and sociology; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: Zhanna.Bogdan@hneu.net

Hanna Bilokonenko

PhD in economics, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, associate professor of the department of psychology and sociology; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: hanna.bilokonenko@hneu.net

Nataliya Byelyayeva

PhD in economics, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, associate professor of the department of psychology and sociology; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: Nataliya.Byelyayeva@hneu.net

Stanislav Golubiev

PhD in economics, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, associate professor of the department of psychology and sociology; Kharkiv, Ukraine;
E-mail: stanislav.golubiev@hneu.net

GENDER PECULIARITIES IN SELF-EFFICACY OF PERSONALITY

Abstract: in today's fast-paced world, everyone has to actively participate in their own lives and achieve the most acceptable results in various fields of activity (through the implementation of their own abilities and behavioural patterns in accordance with external requirements), which, in turn, requires the ability to fully assess a person's abilities, talents and resources. The article is devoted to the study of the peculiarities of self-efficacy in women and men.

The study of gender peculiarities of self-efficacy was conducted using the following methods: theoretical (analysis of psychological literature, modern scientific research and empirical data, definition of the essence of the concept of ‘self-efficacy’ and its components);

empirical (conducting an empirical study of gender-specific psychological features of self-efficacy of a person, including testing according to the following methods: “K. Lay’s General Procrastination Scale (GPS) adapted by T. Yudeeva. The MUN test questionnaire (success-failure motivation) by A. Rean. The General Self-Efficacy Scale (GSE); mathematical and statistical (determining the reliability of the study results was carried out using the Mann-Whitney test, correlation analysis).

Based on the results of the theoretical analysis, the article identifies gender peculiarities of self-efficacy of different age groups, gender differences in motivation and values, gender differences in individual dimensions of achievement motivation), gender differences in managing negative emotions, gender differences in overconfidence, gender differences in passion for achievement, fortitude and thinking depending on gender, as well as the impact of self-efficacy, determination, achievement motivation and gender differences on work performance. The potential effectiveness of self-efficacy training programmes was investigated, which showed gender differences in both training and the relationship between age, self-efficacy and academic success.

The results of our own empirical research (men and women aged 20 to 31, with different professions, social status, etc.) show that no differences between men and women were found according to the Mann-Whitney criterion by any of the methods. This may suggest that men and women in this age group are experiencing similar conditions and undergoing similar development in this period.

Additionally, psychological recommendations were developed to boost the individual’s self-motivation, maintain their self-efficacy and help them control their motivation to succeed.

Key words: self-efficacy; gender differences; empirical study; training program practices for self-efficacy; psychological practices how to develop self-efficacy.

Zhanna Bogdan, Hanna Bilokonko, Nataliya Byelyayeva, Stanislav Golubiev

An extended abstract of the paper on the subject of:
“Gender peculiarities in self-efficacy of personality”

Problem setting. The current era of global social change and intense market competition has prompted scientists to focus on the issue of effective human behaviour and how people function efficiently within society. Today, scientists agree that success in a particular field is associated with motivational and cognitive personal factors such as an assessment of one’s abilities and preferred strategies for overcoming difficulties. Self-efficacy is an important indicator of success and is closely related to professional fulfilment (Krevska, 2018 [4]). This is particularly the case for professionals involved in human-to-human relationships, where the issue of self-efficacy needs to be studied in more detail as a personality trait of a successful professional. Research focuses on measuring the self-efficacy of different

populations in relation to their achievements, revealing a direct link between self-efficacy and success in various activities. However, when gender is taken into account, the picture becomes more complex, as the sources of self-efficacy may differ between men and women. In fact, self-efficacy can change from one experience to another.

Recent research and publications analysis. A variety of scientific publications focused on researching the development of personal self-efficacy, and identifying gender-related psychological features of the phenomenon, traditionally includes research on: academic self-efficacy (in particular, self-efficacy in e-learning (Robinson, Perez, White-Levatich, Linnenbrink-Garcia [31]), scientific self-efficacy (Robinson, Perez, White-Levatich, Linnenbrink-Garcia [31]),

professional and/or career self-efficacy (due to the expansion of STEM-related fields (Stewart, Henderson, Michaluk, Deshler, Fuller, Rambo-Hernandez [37]; Liberatore, Wagner [28]; Hunt, Yoder, Comment, Price, Akram, Battestilli, Barnes, Fisk [24]), due to changing conditions and, accordingly, the request for the usage of new tools for developing professional self-efficacy (Kredentser, Abdulayeva [5]); normative emotional self-efficacy in terms of the ability to regulate negative emotions has also been studied by Lande, Ask, Sætren, Lugo, Sütterlin [26] (in particular due to Covid-19 (by Cuadrado, Rich-Ruiz, Gutiérrez-Domingo, Luque, Castillo-Mayén, Villaécija, Farhane-Medina [13]; van Esch, Luse, Bonner [16]); significance of the referent influence such as gender differences (Bogdan, Movchan [2]) on the relationship between self-efficacy and dimensions of personality traits (Fatma [17]); relatively new trend is the study of creative self-efficacy (Wu-jing, Wan-chi [44]).

Highlighting previously unsolved parts of the general problem, to which this article is devote. However, gender-related psychological characteristics of individual self-efficacy remain insufficiently studied.

Paper objective. The purpose of the article is to provide theoretical basis and experimental investigation of the self-efficacy development, as well as identifying gender-specific psychological features of this phenomenon.

Paper main body. This study provides extensive theoretical expertise of gender peculiarities of self-efficacy and own

empirical research of gender-specific psychological features of self-efficacy of a person (surveying men and women aged 20 to 31). We administered K. Lay's General Procrastination Scale (GPS) adapted by T. Yudeeva, The MUN test questionnaire (success-failure motivation) by A. Rean, The General Self-Efficacy Scale (GSE). Additionally, psychological recommendations were developed to boost the individual's self-motivation, maintain their self-efficacy and help them control their motivation to succeed.

Conclusions of the research. The work conducted a theoretical and methodological analysis of the psychological features of the development of self-efficacy in men and women, in particular, a study of the gender features of self-efficacy in different age groups, gender differences in motivation and values, in individual dimensions of achievement motivation, in managing negative emotions, in excessive self-confidence, in passion for achievements, fortitude and thinking depending on gender, as well as the influence of self-efficacy, determination, achievement motivation and gender differences on work efficiency. The application of training programmes to develop self-efficacy was also examined, revealing gender differences in both training and the relationship between age, self-efficacy, and academic success. Prospects for further research lie in rationale practical recommendations for enhancing self-efficacy and motivation among individuals of different ages and ethnicities (while considering gender-related variations in motivation and values).

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Теперішній час глобальних соціальних змін, жорсткої ринкової конкуренції звертає увагу вчених на проблему ефективної поведінки людини, її ефективного функціонування в суспільстві. Вчені сьогодні сходяться на думці, що успішність у тій чи іншій сфері діяльності пов'язана з такими мотиваційними і когнітивними особистісними факторами, як оцінка

власних здібностей, можливостей, переважні стратегії подолання труднощів та ін.

Самоефективність є важливим показником успішності особистості, що тісно взаємопов'язано із реалізацією у професійній сфері [4]. Особливо це стосується фахівців, що належать до системи професійних відносин "людина-людина", де проблематика самоефективності вимагає ретельнішого її вивчення як характеристики особистості успішного професіонала.

Фокус досліджень спрямовано на вимірювання самоефективності різних популяцій, пов'язаних з їхніми досягненнями, які виявили прямий зв'язок між самоефективністю і рівнем успішності в різних видах діяльності. Коли враховується стать, картина стає ще більшою складною (оскільки джерела самоефективності можуть бути різними для чоловіків і жінок). Та насправді самоефективність може змінитися від одного досвіду до іншого.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Різноманіття наукових публікацій, орієнтованих на дослідженні розвитку самоефективності особистості, та виявленні гендерно зумовлених психологічних особливостей вказаного феномену, традиційно містить дослідження:

- академічної самоефективності (зокрема, самоефективності в електронному навчанні [31], наукової самоефективності [31]);

- професійної та/або кар'єрної самоефективності (через розширення галузей, пов'язаних зі STEM [37; 28; 24]), через зміни умов і відповідно запит на застосування нових інструментів розвитку професійної самоефективності [5];

- нормативно емоційної самоефективності в частині здатності регулювати негативні емоції [26]) (зокрема зумовлені Covid-19 [13; 16]);

- значущості референтного впливу гендерних відмінностей [2] на взаємозв'язок між самоефективністю та вимірами особистісних рис [17];

- відносно новим є тренд щодо вивчення творчої/креативної самоефективності [44]. Попри підвищену увагу останнім часом до питань самоефективності, багато аспектів досі залишаються поза увагою науковців, або потребують уточнення та систематизації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим

присвячується дана стаття. Дослідження теми розвитку самоефективності особистості є важливим, адже, незважаючи на різноманіття вітчизняних і закордонних наукових робіт, кожен дослідник приносить у цю сферу новий погляд, унікальні висновки та інноваційні методи, що можуть суттєво покращити управлінські і академічні практики (особливо в контексті глибшого розуміння взаємозв'язку між гендерно зумовленими психологічними особливостями мотиваційної сфери особистості та її самоефективності), що існують. Розширення наукового підходу до цього питання дозволяє не лише уточнити вже існуючі теорії, а й розробити нові, ефективні стратегії для підтримки розвитку особистості. Вивчення гендерних відмінностей у формуванні самоефективності має ключове значення, оскільки допомагає ідентифікувати специфічні бар'єри та ресурси, які впливають на мотиваційну сферу чоловіків і жінок.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні розвитку самоефективності особистості та виявленні гендерно зумовлених психологічних особливостей вказаного феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Початковий інтерес до самоефективності з'явився з розвитком соціальних когнітивних теорій, в яких люди розглядаються як активні агенти, що контролюють власний вибір і поведінку [45].

Самоефективність — це індивідуальна психологічна конструкція, яка вимірює самосприйняття людиною своєї здатності успішно досягати певної мети, зазнаючи великого впливу соціального середовища.

Вважаємо за доцільне зупинитися на етимології поняття “самоефективність”, яке складається з двох слів: “само-” та “-ефективність”, тобто самоефективна людина — та, яка здатна за допомогою

власних ресурсів здійснити певні дії з максимальною ефективністю. У вітчизняній психології самоефективність виступає синонімом ефективності особистості та розуміється у двох значеннях: 1) ефективність особистості як почуття самоповаги і власної гідності, так і реальну компетентність (здатність, уміння вирішувати життєві проблеми); 2) ефективність особистості як інтегральна здатність бути компетентним, відповідати вимогам середовища.

Самоефективність особистості у зарубіжній літературі характеризується переважно як самоефективність, що сприймається. Це оцінка людиною своєї здатності зробити будь-які дії у визначених умовах. Особливої уваги заслуговують два елементи цього визначення. По-перше, самоефективність, що сприймається, визначається контекстуально, тобто відповідно до конкретної задачі, що стоїть перед людиною.

Бандура А. зазначає, що самоефективність може бути хорошою ознакою, індикатором в прогнозуванні успіху чи невдачі, а також точним індикатором для визначення мотивації індивіда перед рішенням завдання. Так, Він, підкреслюючи важливість результату дій самоефективних людей, зазначав, індивід із високим рівнем домагань, який не досяг бажаного результату, є менш самоефективним, ніж той, у кого амбіцій менше [10].

Самоефективність, як психологічна властивість, дозволяє людині досягати мети незалежно від емоційного стану за умови характерного функціонування пам'яті, мислення та емоційної саморегуляції.

Вважаємо, самоефективність особистості потрібно розглядати одночасно залежною від трьох компонентів: когнітивного, емоційного та поведінкового, тому що самоефективність впливає на функціонування індивіда в цілому.

В соціально-когнітивній теорії розроблена єдина концепція управління поведінкою особистості за допомогою

формування вмінь і навичок самоефективності та самоконтролю. Підвищення рівня самоефективності сприяє позбавленню від специфічних й ірраціональних страхів і фобій (наприклад, страх змій та ін'єкцій), позбавлення від залежностей (куріння, алкоголь, наркотики), сприяє стабілізації і зміцненню психофізичного потенціалу особистості, зміни стилю життя, формуванню позитивної життєвої установки в цілому.

Сьогодні існує чимало визначень самоефективності, та всі вони за основу беруть визначення засновника теорії соціального навчання А. Бандури: "самоефективність — це усвідомлена здатність людини протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність діяльності та функціонування особистості в цілому". У самоефективності можна розглядати два виміри: мотиваційний та регуляційний. Перший є проактивним, конативним (орієнтація на ціль), другий — метакогнітивним (самоконтроль) [10].

Основна функція мислення полягає в наданні людям можливостей прогнозувати перебіг подій і використовувати засоби контролю над тими подіями, які можуть впливати на їхню повсякденну діяльність.

По-друге, якщо виконання дії вже розпочато, сприйняття самоефективності впливає на старанність і наполегливість, незалежно від складності завдання. Концепція самоефективності тісно пов'язана з концепціями вивченої безпорадності М. Селігмана і локусу контролю Дж. Роттера, тому що самоефективні особистості здатні протистояти перешкодам задля досягнення мети та схильні пояснювати власні дії внутрішніми причинами, а не зовнішніми обставинами. У своїх дослідженнях А. Бандура і його співробітники показали, що судження про самоефективність створюють мотивуючий вплив на особистість, і дійшли висновку, що переконання в самоефективності впливають на те, як людина може

справлятися зі складнощами в процесі реалізації своїх цілей. Так, переконання у власній неефективності може звести нанівець бажання досягати навіть найбільш пріоритетні цілі. Водночас, ефект впливу переконання у власній самоефективності може справити настільки великий вплив на мотивацію дій і рівень їхньої успішності, що в певній мірі нівелює відмінності між людьми у здібностях, і навіть зменшує розбіжності у показниках фізичної сили між особами різної статі. Навчаючись як мінімізувати стрес і піднімати настрій, коли стикаються з важкими або складними завданнями, люди можуть покращити власну самоефективність.

По-третє, оцінка власної ефективності також впливає на емоційні реакції. Невпевненість у власній здатності вирішити найважливіші життєві завдання може супроводжуватися навіть депресією, а невпевненість у своїй академічній та соціальній ефективності підвищує ризик виникнення депресії у підлітків [9].

Останній спосіб, яким переконання в самоефективності впливають на адаптацію і саморозвиток, пов'язаний із селективними процесами. Переконання в особистій ефективності формують образ життя за допомогою відбору занять і умов оточення.

При виконанні складних завдань, що вимагають особливих знань і використання оптимальних стратегій, особи, упевнені у своїй ефективності, розробляють і перевіряють стратегії більш аналітично [10]. Вплив оцінок самоефективності на когнітивну результативність частково опосередковано когнітивними перешкодами. Елліот Е. та Двек К. виявили, що невпевненість у власній ефективності може змушувати людину фіксувати увагу не на завданні, а на самій собі [9].

Самоефективність не виключає втручання емоційного фактору, а знаходиться під його втручанням, безпосередньо або опосередковано. Черножук Ю. [8] виявив складний неоднозначний характер взаємозв'язків між показниками самоефективності

та емоційності. З'ясувалося, що самоефективність має виключно додатні зв'язки з модальністю Р (радість) і виключно від'ємні з модальністю С (страх) ($p < 0,05$). Результати дослідження довели, що тип емоційності є одним із чинників, що впливають на самоефективність особистості, визначають її індивідуальну специфіку.

Автори статті переконані, що саме особистісна та ситуативна тривожність, інтолерантність до невизначеності потребують емоційної регуляції, тому що самоефективні особистості здатні блокувати відчуття тривожності та схильні скоріше сприймати нові та незвичні ситуації не як загрозливі, а як ті, що відкривають нові можливості. Характер емоційного ставлення до завдання впливає на поведінку, результативність дій людини. Емоційна саморегуляція є одним із найважливіших компонентів функціонування людини, у тому числі й реалізації нею самоефективної поведінки [9]. У психологічній літературі саморегуляція особистості описується як складний багаторівневий феномен, представлений різноманітними психологічними та психофізіологічними механізмами.

Гаврилькевич В. виділив три рівня емоційної саморегуляції особистості: 1) несвідома емоційна саморегуляція; 2) свідоме вольова емоційна саморегуляція; 3) свідоме смислове емоційна саморегуляція. Домінування того чи іншого рівня можна розглядати як показник розвитку емоційно-інтегративних функцій свідомості людини. За допомогою емоційної саморегуляції самоефективна особистість здатна у необхідний момент мобілізуватися оптимальним чином, знизити гостроту емоційних станів, бути терпимою до ситуацій, які є для неї новими, складними або ж нерозв'язними (джерела інтолерантності до невизначеності).

Регуляція емоцій підлітків є важливим компонентом у взаємозв'язку між самоефективністю та результатами розвитку (проблеми емоційної регуляції у підлітковому віці, якщо залишаються без уваги, часто переходять у зрілий вік, формуючи особистісні розлади або

труднощі у міжособистісних стосунках. Тому є потреба в актуальних дослідженнях зосереджених на розробці інтервенцій, які допомагають підліткам навчитися ефективно керувати емоціями), але основні нейрофізіологічні механізми недостатньо вивчені. Дослідження [26] було спрямовано на з'ясування, як стратегії регуляції емоцій, які змінюються з досвідом, і здатність до регуляції емоцій, яка багато в чому визначається генетикою, сприяють розвитку самоефективності.

Зауважимо, що результати дослідження [13] показують, як карантинні обмеження під час пандемії COVID-19 були пов'язані з вищим рівнем тривожності та нижчим рівнем самоефективності в управлінні негативними емоціями серед населення в цілому, і що таке зниження психічного здоров'я та самоефективності зберігалось навіть після закінчення терміну карантину. Крім того, ці зміни були особливо значущими у випадку жінок, які не тільки демонстрували більшу тривожність і нижчий рівень самоефективності індивіда в частині регулювання негативних емоцій (RESE-NE), але також, здавалося, потребували більше часу, щоб повернутися до нормального стану. Ці результати підкреслюють необхідність приділяти особливу увагу жінкам під час втручань у сфері психічного здоров'я, пов'язаних із пандемією, а також до традиційно гендерних соціальних ролей. Дійсно, "спеціалізація" завдань із надмірним навантаженням для жінок може пояснити їм більші труднощі у відновленні свого рівня психічного здоров'я до пандемії. Ці результати є особливо доречними, враховуючи, що еволюцію психічного здоров'я, як правило, вивчали протягом періоду карантину, тоді як лише деякі дослідження приділяли увагу наступному періоду, і рідше робили це з точки зору гендеру. Крім того, було підтверджено посередницьку роль самоефективності в управлінні негативними емоціями у взаємозв'язку між

певними особистісними змінними (позитивність і стійкість) і тривогою, підкреслюючи важливість зосередження на сприйнятій здатності людини керувати емоціями перед обличчям невизначеності.

Люди мають різний рівень самоефективності. Проте він не є незмінним.

З цього приводу Н. Ліпінська [6] зазначає, що самоефективність змінюється від ситуації до ситуації залежно від умінь, необхідних для різної діяльності, від присутності або відсутності інших людей, від того, що ми думаємо про здібності цих інших людей, особливо, якщо ми вважаємо їх умілішими, аніж ми самі, від нашої схильності швидше потерпіти невдачу, аніж добитися успіху, а також від нашого фізичного стану, особливо, коли ми переживаємо втому, тривогу, апатію або пригніченість.

Бандура А. [10] вважав, що високої самоефективності можна набути або шляхом саморозвитку, або під впливом ззовні.

Так, В. Балахтар та Н. Онопрієнко-Капустіною [1] визначено недостатній рівень самоефективності майбутніх соціальних працівників із тенденцією до зниження за останній час. Установлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) у проявах самоефективності залежно від: 1) статі (майбутні соціальні працівники чоловічої статі характеризуються вищими її показниками, ніж жінки-майбутні соціальні працівники; 2) віку (з віком показники самоефективності стають нижчими); 3) наявності досвіду роботи в соціальній службі (у майбутніх фахівців-чоловіків, які мають досвід роботи в соціальній службі, показники соціальної самоефективності є значно нижчими порівняно з фахівцями жіночої статі).

Важливе місце в структурі самоефективності особистості займає самомотивація — це: 1) процес формування мотиву, спонукання себе до дії на основі аналізу ситуації чи самоаналізу, самоспостереження та самооцінки; 2) спонукання себе до досягнення актуальних особистих цілей;

спрямована дія особи на актуалізацію бажання та створення енергії для виконання обраної цілі; 3) суб'єктивне пояснення особою своїх дій; визначає стан людини, який стимулює її до успішних дій.

Відмінність самомотивації від мотивації полягає в тому, що під час самомотивації відбувається цілеспрямоване розкриття особистістю структури мотиву; цілеспрямований пошук та рефлексія внутрішніх мотивів (або мотиваторів) самоорганізації особистості у власній свідомості, їх прийняття, вербалізація та застосування через вольовий акт, результатом чого є досягнення мети самоорганізації. Тобто можна сказати, що загальна самоефективність та внутрішня мотивація як раз і є складовими самомотивації. Це поняття можна назвати узагальнюючим, воно якомога чіткіше описує здатність людини знаходити мотивацію всередині себе та мати сили ефективно витратити свій потенціал. Таким чином, самомотивація — це психічний процес, який передбачає контроль над будь-якою діяльністю чи діями, метою якого є розвиток та вдосконалення особистості. Процес самомотивації будується на внутрішніх стимулах (наприклад, амбіції, заохочення, усвідомлення важливості виконуваної справи (дії) чи значущості події). Рушійною силою самомотивації є актуальні для особистості цілі. Важливою є саме значущість цілі, внутрішня потреба її досягати — у цьому випадку в людини буде бажання і потреба її досягати.

Мета дослідження Талера М. [39] зосереджена на формі надмірної самовпевненості, при якій люди надмірно впевнені в ранжуванні своєї продуктивності або здібностей у групі порівняння. Результати вказують на те, що відмінності в міркуваннях, мотивованих результатом, можуть бути важливим фактором, що визначає відмінності в надмірній самовпевненості. Чоловіки схильні брати участь у конкуренції більше,

ніж жінки, через переконання щодо своїх здібностей та продуктивності. Зокрема, гендерні відмінності в надмірній самовпевненості можуть бути пояснені відповідями на нову інформацію, що приводить до диференціальної поведінки, наслідки яких спостерігаються на ринках праці [32–33; 35].

Результати великого кількісного дослідження з використанням опитувальника мотивів, цінностей та уподобань Хогана [14] засвідчують вплив гендерних відмінностей у мотивації та цінностях на участь жінок в управлінні та вищих керівних посадах, а також те, наскільки жінки, які досягають цих посад, схожі на своїх колег-чоловіків за мотивами та цінностями. Вони вказують на те, що жінки дійсно суттєво відрізняються від своїх колег-чоловіків за 9 з 10 шкал мотивів та цінностей, але відмінності між жінками на керівних посадах та їхніми колегами-жінками, які не займають керівних посад, є меншими, ніж між чоловіками на керівних посадах та їхніми колегами-чоловіками, які не займають керівних посад. Як наслідок, ключові гендерні відмінності зростають, а не зменшуються на вищих рівнях.

Джино Ф. та Брукс Е. [19] намагаються пояснити чому зберігається гендерний дисбаланс на високих посадах, зокрема виявили, що життєві цілі та результати, які чоловіки та жінки пов'язують із професійним зростанням, відрізняються. Попередні пояснення гендерного дисбалансу на високих посадах були двоякими. Деякі вчені стверджують, що головним винуватцем є інституційні бар'єри. Наприклад, дослідження показали, що люди вважають жінок менш компетентними, ніж чоловіки, і такими, що не мають лідерського потенціалу, і частково через це сприйняття жінки стикаються з більшими проблемами або скептицизмом щодо своїх ідей і здібностей на роботі. Інші вчені вважають, що гендерний дисбаланс існує передусім

через вроджені відмінності у сприйнятті, рішеннях і поведінці чоловіків і жінок. Наприклад, дослідження показали, що чоловіки частіше, ніж жінки, беруть участь у домінуючій або агресивній поведінці, ініціюють переговори та самостійно обирають конкурентне середовище — поведінка, яка, ймовірно, сприяє професійному зростанню.

Авторки [19], посилаючись на результати спільного з К. Вілмут дослідження, констатують: оскільки жінки схильні вважати, що у них менше часу для досягнення більшої кількості цілей, вони, швидше за все, будуть стикатися з більшим конфліктом при прийнятті рішення про те, до яких цілей прагнути, а якими пожертвувати або піти на компроміс. Коли одна з їхніх цілей чітко привертає їхню увагу і здається досяжною (наприклад, їм пропонують підвищення на роботі), жінки частіше, ніж чоловіки, відчувають занепокоєння з приводу жертв або складних компромісів, на які їм доведеться піти, щоб приділити цій меті більше уваги, ніж іншим. Таким чином, жінки можуть асоціювати цілі, пов'язані з владою (наприклад, зайняття високої посади) з більш негативними наслідками, ніж чоловіки, що може допомогти пояснити, чому жінки вважають посаду високого рівня менш бажаною, ніж чоловіки, навіть якщо вона є однаково досяжною. Однак чоловіки та жінки очікували однакового рівня позитивних результатів від підвищення. Такі дані можуть привести до висновку, що жінки не є амбітними або що жінкам не слід пропонувати владні посади. Але такі висновки неправильно характеризують дослідження. Ґрунтуючись на цих даних, не можна робити оціночні судження про те, чи є різні погляди чоловіків і жінок на професійний розвиток хорошими чи поганими, раціональними чи ірраціональними для окремих осіб, організацій чи суспільства (оскільки змодельовані суспільством та підтримувані соціальними інститутами

система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, та набуті ними як особистостями в процесі соціалізації, фіксують уявлення про жінку та чоловіка залежно від їхньої статі [46]). Цілком можливо, що чоловіки і жінки правильно передбачають різний досвід, з яким вони зіткнуться при професійному зростанні, і приймають обґрунтовані рішення. Також можливо, що жінки переоцінюють негативні наслідки, пов'язані з владою, що чоловіки недооцінюють їх, або і те, і інше.

Було проведено порівняльне та кореляційне дослідження впливу самоефективності, рішучості, мотивації досягнення та гендерних відмінностей на ефективність роботи [34]. Здійснено кореляційний аналіз між самоефективністю, рішучістю та мотивацією досягнення, і результати показали, що вони позитивно корелюють між собою. Між самоефективністю, рішучістю та мотивацією досягнення був помітний значущий кореляційний зв'язок, але коли його порівнювали з гендерною самоефективністю та рішучістю, рішучість та мотивація досягнення мали значущі відмінності, а самоефективність та мотивація досягнення — ні. Результати цього дослідження можуть знайти застосування в галузі позитивної психології. Можна використовувати для консультування студентів та допомоги їм у підвищенні їхньої самоефективності та сили духу за допомогою різних програм втручання. Також можна суттєво впливати на скринінг віри людини в себе та наявність сили духу для досягнення успіху в житті, як зазначено в результатах дослідження.

Перехресне дослідження відмінностей у пристрасності до досягнень, твердості духу та мисленні залежно від віку та статі [36] (де для оцінки загальної пристрасності використовувалася восьмипунктова шкала Passion for Achievement Scale, а для оцінки рішучості — шкала Grit-S. Мислення оцінювали за допомогою восьмипунктової

шкали “Теорії інтелекту” (TIS), показало значні відмінності між трьома факторами, пов'язаними з віком, віковими групами та статтю. Для всієї вибірки спостерігається значна гендерна різниця в пристрасності, де чоловіки мають вищі показники, і в мисленні, спрямованому на зростання, де жінки мають вищі показники. З віком пристрасність зменшується до 50–59 років і дещо зростає для решти вікових груп. Після зниження рішучості між першою (13–19 років) і другою (20–29 років) віковими групами, рішучість із віком зростає. Показники мислення сильно знижуються після 40–49 років. Загалом закономірності показують, що мислення і пристрасність зменшуються протягом життя, тоді як твердість духу зростає. Дійсно, ці атрибути відрізняються один від одного, і те, як вони змінюються в різних вікових групах, різняться.

Реалізовано дослідження особливостей прояву загальної та соціальної самоефективності у жінок та чоловіків різних вікових груп відповідно до професійної приналежності [9]. Враховуючи професії досліджуваних, було отримано наступні показники: у групі молодих людей, жінки — викладачі (технікумів, вищих навчальних закладів, тренери-коучі на підприємствах) відрізняються високим рівнем загальної самоефективності та соціальної самоефективності (відповідно до норм методики) (26 %), середнім рівнем загальної та високим рівнем соціальної самоефективності — керівники, приватні підприємці і чоловіки, і жінки (16 %), середнім рівнем загальної та низьким соціальної самоефективності — жінки — домогосподарки (14 %), високим рівнем загальної самоефективності та низьким рівнем соціальної — чоловіки — ІТ-спеціалісти (14 %), високим рівнем соціальної самоефективності — чоловіки — безробітні (8 %). А також підтверджено традиційні гендерні закономірності і те, що чоловіча частина вибірки виявилась

більш схильною до прояву самоефективної поведінки у предметній діяльності, а жіноча — у соціальній (у жіночій половині групи юнацького віку за (U-критерієм Манна-Уїтні: $U=402$, $p<0,01$) та віку пізньої зрілості ($U=350$, $p<0,05$) значущо вищі показники соціальної самоефективності у порівнянні з чоловічою половиною). Високий рівень розвитку соціальної та загальної самоефективності виявлено переважно у респондентів, професійна діяльність яких потребує комунікативних навичок, мовленнєвої майстерності та вміння використовувати досвід для вирішення проблемних ситуацій.

Концепція самоефективності широко досліджується і висвітлюється в академічних журналах, проте мало уваги приділяється консультуванню менеджерів/керівників у допомозі співробітникам щодо підвищення особистої самоефективності та покращення тактики та стратегій особистого навчання [30].

Можливості тренінгу, як засобу розвитку самоефективності, останнім часом активно досліджуються в психології.

Калюжна Є. [3] визначає значний розвивальний потенціал тренінгу з самоефективності, який може реалізуватися “через активацію мотивації самопізнання, актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості, підвищення соціальної компетентності, розвиток впевненості у самоефективності, формування позитивної самооцінки, набуття досвіду конструктивного розв’язання проблем та оволодіння навичками ефективної міжособистісної взаємодії”.

Тренінг “Розвиток самоефективності підприємців сфери торгівлі” [5], побудований О. Креденцер та І. Абдулаєвою із врахуванням специфіки підприємницької діяльності, яка “вимагає вміння швидко і нестандартно вирішувати конкретні практичні задачі, пристосовуватися до змін середовища, вміти діяти в умовах невизначеності, браку інформації, стресу і тиску”, із мотивуванням до саморозвитку та

саморефлексії, з аналізом власного і чужого досвіду (Kredentser, Abdullayeva, 2016). Вже в умовах війни О. Креденцер було розроблено тренінг з розвитку професійної самоєфективності персоналу освітніх організацій у контексті забезпечення їхнього психологічного здоров'я та благополуччя в умовах війни.

Тренінгові практики самоєфективності з розвитку навичок критичного мислення та грамотності та серії майстер-класів експертів із індустрії сприяють розвитку у студентів почуття небайдужості до себе та оточення, особливо у тих, хто має досвід повної або часткової зайнятості [29].

Вплив віртуального коучингу на самоєфективність осіб, які навчаються за програмами підготовки директорів, досліджували Т. Льюїс та К. Джонс [27].

За результатами досліджень ролі самоєфективності у вирішенні складних організаційних ситуацій К. Табернеро, А. Арена, О. Бріонес [38] дійшли висновку, що люди з низьким рівнем самоєфективності страждають від більших емоційних та фізичних навантажень, стикаючись із завданнями, які, на їхню думку, перевищують їхні можливості, тоді як на тих, хто має вищу оцінку власної самоєфективності, схожі ситуації не мають негативного впливу.

Схожої думки стосовно того, як початкова продуктивність і складність завдань впливають на успішність тих, хто навчається, і траєкторію самоєфективності в порівнянні з наступними завданнями дотримуються Т. Хоніке, Ж. Бродбент та М. Фуллер-Тишкевич [22].

Цікавим є дослідження К. Войка, Ф. Сінгер та Є. Стена [40], які внутрішню мотивацію та самоєфективність визначають як успіх у вирішенні проблем (problem-solving (PS)) і постановці проблем (problem-posing (PP)).

Розроблена Д. Шапошник [9] авторська тренінгова програма розвитку самоєфективності у людей пізньої зрілості (із найнижчим рівнем загальної і

соціальної самоєфективності) включала не тільки вправи для тренування пам'яті, мислення та емоційної саморегуляції, а й завдання для підтримки здібностей спілкування, творчого самовираження, уваги, сприймання, підвищення мотивації до набуття нових знань, розвитку вмінь та навичок, покращення Я-образу, ставлення до власних можливостей.

Хоча більшість учасників отримують користь від тренінгового навчання як засобу розвитку, орієнтованого на конкретні дії, такі програми, як це не парадоксально, можуть мати й негативні наслідки (зокрема знизити підприємницьку самоєфективність) [11]. Тому висвітлення факторів саморегуляції (зокрема, високий-низький рівень орієнтації на роботу над помилками) сприяє розумінню потенційної темної сторони тренінгів [з підприємництва], орієнтованих на дії.

Аналітичне дослідження впливу рівня навичок після тренінгу (тобто сприйнятої відповідності навичок) на зміну самоєфективності Ф. Феррарі [18], а також визначення, які конкретні набори навичок (якщо такі є) діють як захисний фактор під час організаційних змін, підтримуючи рівень впевненості у змінах людей, які беруть у них участь, свідчить про те, що відповідність навичок має значний вплив на рівень впевненості в змінах.

Цілями емпіричного дослідження розвитку самоєфективності особистості були виявленні: закономірності між рівнем самоєфективності та мотивацією до успіху або невдач, зв'язку між рівнем прокрастинації і мотивації до успіху, зв'язку між рівнем прокрастинації та самоєфективності, та виявленні гендерно зумовлених психологічних особливостей вказаного феномену. Дослідження ґрунтується також на програмних документах, зокрема на Законі України "Про вищу освіту" (Верховна Рада України, 2014), що визначає засади організації освітнього процесу та розвитку наукових досліджень у закладах вищої освіти.

Було визначено наступні задачі емпіричного дослідження:

- провести опитування за методиками;

- виявити кореляційний зв'язок між проведеними опитуваннями;

- виявити залежність показників за кожною методикою від віку та діяльності опитуваних.

Емпіричне дослідження було проведено відповідно до наступного плану:

1. Обрано методики згідно із темою дослідження;

2. Проведено опитування за обраними методиками серед вибірки респондентів;

3. Проведено аналіз результатів дослідження.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи:

- теоретичні (аналіз психологічної літератури, сучасних наукових досліджень та емпіричних даних, визначення сутності поняття “самоефективність” та його детермінант);

- емпіричні (проведення емпіричного дослідження гендерно зумовлених психологічних особливостей самоефективності особистості, що включало тестування);

- математично-статистичний (визначення достовірності результатів дослідження проводилось з використанням критерію Манна-Уїтні, кореляційного аналізу).

Для емпіричного дослідження були обрані наступні методики:

- “Шкала загальної прокрастинації” К. Лей (General Procrastination Scale (GPS) в адаптації Т. Юдєєвої. Методика дозволяє визначати рівень вираженості прокрастинації особистості у повсякденному житті. Методика складається з 20 тверджень (де для кожного пункту варіанти відповідей варіюються від вкрай нехарактерних до вкрай характерних), що стосуються відкладання справ “на потім” в різних обставинах. Лей К. визначає прокрастинацію як добровільне, ірраціональне відкладання намічених дій, незважаючи на можливий майбутній негативний ефект для особистості. Тобто прокрастинація розглядається як диспозиційна, стійка риса особистості.

- Тест-опитувальник “МУН” (мотивація успіху-невдачі) А. Реана. Цей опитувальник дозволяє оцінити, яке прагнення більшою мірою визначає вашу поведінку, застосовується для вимірювання мотивації успіху (МУ) та мотивації страху невдач (СН) у різних обставинах.

- Шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE). Методика призначена для виміру суб'єктивного відчуття особистісної ефективності. Шкала була розроблена для дорослого населення в цілому, включаючи підлітків, для вивчення загального відчуття сприйнятої самоефективності з метою прогнозування здатності справлятися із загальними та повсякденними проблемами, а також адаптації після дослідження всіх типів проблем у їхньому житті. Це одновимірна шкала, що складається з 10 пунктів. Шкала загальної самоефективності - це стандартизована шкала, яку можна застосовувати самостійно, вона має критеріальну валідність і надійність з альфою Кронбаха, яка коливається від 0,76 до 0,90, з більшістю показників у високому діапазоні від 0,80.

У межах кількісного аналізу результатів емпіричного дослідження були використані наступні методи математичної статистики:

- U-критерій Манна-Уїтні (англ. Mann — Whitney U-test) — непараметричний статистичний критерій, що використовується для оцінки різниці між двома вибірками за рівнем будь-якої ознаки, виміряної якісно. Дозволяє виявити відмінності в значенні параметра між малими вибірками.

- кореляційний аналіз — що дозволяє дослідити залежність та взаємозалежність змінних.

Отримані кількісні залежності доповнювалися результатами якісного аналізу даних.

На основі результатів емпіричного дослідження були розроблені психологічні

рекомендації підвищення самомотивації особистості, для утримання високого рівня самоефективності та контролю мотивації до успіху.

У емпіричному дослідженні брали участь чоловіки та жінки віком від 20 до 31 року. Усі респонденти мають різні професії, соціальний статус та ін.

Інтерпретація емпіричних даних за обраними тестами.

Перша методика, яку було застосовано під час нашого дослідження, є “Шкала загальної прокрастинації” К. Лей (General Procrastination Scale (GPS) в адаптації Т. Юдєєвої.

Результати за цією методикою можна побачити нижче (рис. 1).

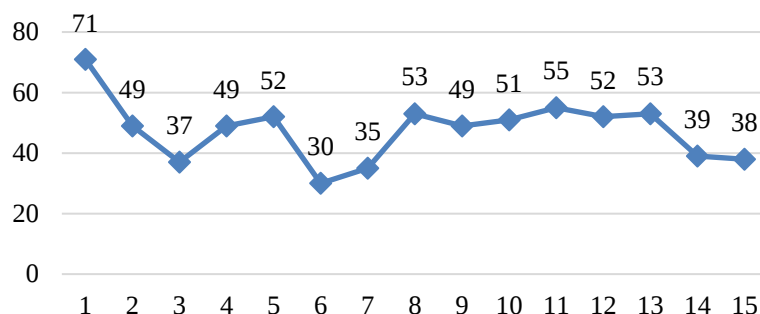


Рис.1. Результати опитування за “шкалою загальної прокрастинації” по респондентам

Після опитування було проведено обробку результатів. Основні показники, які були розраховані, викладено у табл.1.

Таблиця 1

Основні розрахунки за шкалою загальної прокрастинації

ШКАЛА	Середнє значення	Середнє (жінки)	Середнє (чоловіки)	Критерій Манна-Уїтні	P
Загальна прокрастинація	47,5	46,7±11,16	49,75±7,89	Н ₀	>0,05

Порівняння результатів респондентів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні показало, що у чоловіків і жінок відмінності за шкалою прокрастинації статистично незначущі ($U_{\text{емп}} = 33$, $p > 0,05$). Тобто, можемо казати, що рівень прокрастинації фактично не залежить від гендерної ознаки.

Загалом, за результатами усієї вибірки бачимо, що більшість респондентів мають середній рівень

прокрастинації та середнє значення наближене до нижньої границі.

Отже, рівень прокрастинації можливо характеризувати як “нижче середнього”.

Друга застосована методика — тест-опитувальник “МУН” (мотивація успіху-невдачі) А. Реана.

Результати за цією методикою можна побачити на рис.2.

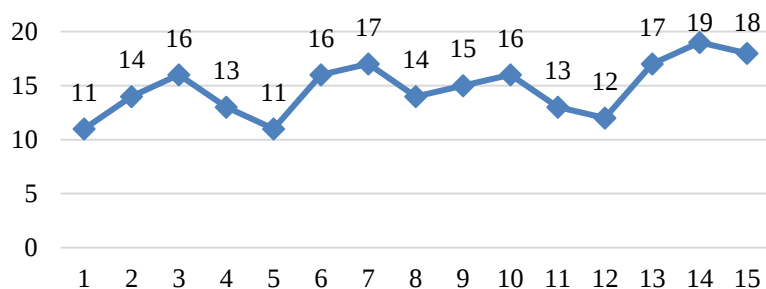


Рис.2. Результати опитування за опитувальником “мотивації успіху-невдачі” по респондентам

Після опитування було проведено обробку результатів. Основні показники, які були розраховані, викладено у табл.2.

Таблиця 2

Основні розрахунки за методикою “мотивації успіху-невдачі”

ШКАЛА	Середнє значення	Середнє (жінки)	Середнє (чоловіки)	Критерій Манна-Уїтні	P
Мотивація успіху-невдачі	14,8	14,5±2,58	15,5±2,38	Н ₀	>0,05

Порівняння результатів респондентів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні показало, що у чоловіків і жінок відмінності за шкалою мотивації успіху-невдачі статистично незначущі ($U_{\text{емп}} = 27,5$, $p > 0,05$). Тобто, можемо казати, що рівень мотивації успіху-невдачі фактично не залежить від гендерної ознаки. За отриманими результатами бачимо, що більшість респондентів мають

мотивацію до успіху, а лише 1/3 усієї вибірки мають невизначений полюс мотивації. Та бали, які були отримані, можуть все ж таки свідчити про наявність певного тяжіння до успіху, але можливо існують різноманітні особисті бар'єри.

Третя методика, яку було використана у дослідженні, це “шкала загальної самоефективності” (General Self-Efficacy Scale, GSE).

Результати за цією методикою можна побачити на рис.3.

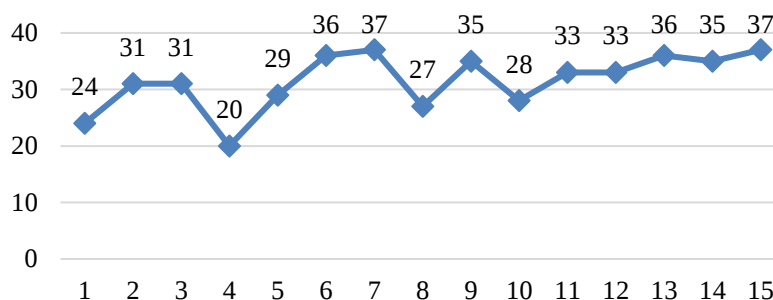


Рис.3. Результати опитування за шкалою “загальної самоефективності” по респондентам

Після опитування було проведено обробку результатів. Основні показники, які були розраховані, викладено у табл.3.

Таблиця 3

Основні розрахунки за методикою загальної самоефективності

ШКАЛА	Середнє значення	Середнє (жінки)	Середнє (чоловіки)	Критерій Манна-Уїтні	P
Загальна самоефективність	31,5	30,8±5,28	33,25±4,5	Н ₀	>0,05

Порівняння результатів респондентів за допомогою U-критерію Манна-Уїтні показало, що у чоловіків і жінок відмінності за шкалою самоефективності статистично незначущі ($U_{\text{емп}} = 28,5$, $p > 0,05$). Тобто можемо казати, що рівень самоефективності фактично не залежить від гендерної ознаки.

За отриманими результатами бачимо, що більшість респондентів мають середній рівень самоефективності. Лише 13 % мають низьку самоефективність, а високу самоефективність мають 27 % респондентів.

Зауважимо, що у більшості досліджень простежуються схожі

закономірності щодо практично незалежності рівня самоефективності від гендерної ознаки (навіть в сфері застосування ІТ, де ми мали б очікувати певні гендерні відмінності). Технологічна самоефективність — це віра в те, що людина має достатні здібності та навички, щоб досягти успіху у вирішенні завдання, пов'язаного з технологією. У контексті використання технологій стать і самоефективність можуть бути пов'язані, виходячи зі сприйняття людиною власних здібностей як пов'язаних із певним завданням. Це стосується і дослідження гендерних відмінностей в самоефективності, задоволеності, мотивації, ставленні та результативності електронного навчання в різних країнах світу. На основі метааналізу та систематичного огляду в цьому дослідженні [43] зроблено висновок, що загалом немає

значних гендерних відмінностей серед результатів електронного навчання, за винятком кількох країн.

Також нами було проведено кореляційний аналіз між методиками. Порівняння усіх трьох методик між собою виконали наступним чином:

Склали умовну шкалу від -1 до +1 за інтерпретацією отриманих балів за кожною методикою: низький рівень (мотивація невдачі за методикою №2) — -1 бал; середній рівень (невизначений полюс за методикою №2) — 0 балів; високий рівень (мотивація успіху за методикою №2) — +1 бал.

Розраховували коефіцієнти кореляції між парами методик №1 та №2, №2 та №3, №1 та №3 (табл. 4).

Таблиця 4

Кореляційний аналіз між методиками

МЕТОДИКА	Загальна прокрастинація	Мотивація успіху-невдачі	Загальна самоефективність
Загальна прокрастинація	—	-0,5	-0,53
Мотивація успіху-невдачі	-0,5	—	0,61
Загальна самоефективність	-0,53	0,61	—

Отже, за цими результатами ми можемо зробити такі висновки.

Між шкалою загальної прокрастинації та шкалою мотивації успіху-невдачі існує зворотній зв'язок, коефіцієнт кореляції $r = -0,5$, тобто чим вище буде рівень прокрастинації, тим нижчою буде мотивація до успіху, а чим нижчий рівень прокрастинації, тим більш вираженим буде полюс мотивації до успіху. Між шкалами загальної прокрастинації та загальної самоефективності також існує зворотній зв'язок, коефіцієнт кореляції $r = -0,53$, тобто чим вищий рівень прокрастинації, тим нижче буде рівень самоефективності, а чим нижче рівень прокрастинації, тим вище може бути рівень самоефективності особистості. Між шкалою загальної самоефективності та шкалою мотивації успіху-невдачі ми маємо прямий зв'язок, коефіцієнт кореляції $r = 0,61$. У цьому випад-

ку наявність мотивації до успіху передбачає досить високий рівень самоефективності, але у випадку низької мотивації до успіху (мотивація невдачі) матимемо досить низький рівень загальної самоефективності.

Таким чином, проаналізувавши результати емпіричного дослідження мотиваційної сфери особистості та її самоефективності, можемо казати, що у віковій категорії від 20 до 31 року у більшості маємо середній (наближений до низького) рівень загальної прокрастинації, середнє значення за методикою “МУН” свідчить про мотивацію успіху у респондентів, а загальна самоефективність у більшості знаходиться на середньому рівні. За критерієм Манна-Уїтні за жодною з методик не було знайдено відмінностей між чоловіками та жінками. Це може свідчити про те, що у дослідженій віковій категорії чоловіки та жінки знаходяться

приблизно в однакових умовах та мають схожі вектори розвитку у цей період часу.

За результатами дослідження було вирішено скласти ряд практичних рекомендацій для підвищення рівня самоефективності та мотивації особистості. Оскільки нами було визначено, що здатність людини до самоефективності та наявність мотивації до успіху можливо об'єднати терміном “самотивація”, тому далі ми будемо користуватись саме цим терміном для загального розуміння і комплексності надання рекомендацій.

Одним із найбільш дієвих способів утримання рівня самотивації є планування. Проте, для того, щоб планування було дійсно ефективним, слід дотримуватись певних принципів та правил. Важливо, щоб поставлені цілі були досяжними. Якщо ви маєте глобальну ціль, то необхідно також приділити увагу покроковому плануванню для того, щоб страх невідомості і невдачі був мінімальним. Покрокове планування дає змогу відслідковувати результати у найближчій перспективі, це допомагає бачити, що усі ваші зусилля насправді не є марними. Додатковою рекомендацією до планування можемо запропонувати ведення щоденника досягнень. Це необхідно робити наступним чином: на початку дня записувати необхідні до виконання справи, а у кінці дня підводити підсумки. Таким чином можливо наочно фіксувати поетапну реалізацію ваших цілей, а також відчувати справжній рівень самоефективності упродовж дня, що дає ще більше мотивації до дій. Зокрема, такі щоденники значно підвищують академічні досягнення учнів, самоефективність та внутрішню цінність [42].

Ще одним із ефективних способів самотивації можемо назвати візуалізацію, тобто створення у своїй уяві тих образів, які є бажаними для вас. Метод візуалізації забезпечується як свідомим, так і безсвідомим нашого мозку (тобто наші свідомі думки, які ми повторюємо певну кількість разів, згодом проникають

до підсвідомості людини, а далі наша підсвідомість починає сприймати ці думки за істинні і залучає їх до вашого життя). Тому рекомендовано постійно уявляти ті обставини або результати, яких ви бажаєте досягти. Також доцільним буде закріпити свої думки перед очима, це можна зробити за допомогою створення колажів із моделлю ваших бажань, тоді ви будете бачити кожного дня ті задачі, що є важливими, та зможете скеровувати вашу увагу та зусилля саме на ці досягнення. Психологічні переваги візуалізації під час виконання навички, що підвищує самоефективність, мотивацію, позитивне мислення та зменшує тривожність, засвідчили результати дослідження Х. Вокер, М. Меннінг, Д. Карлсон, Х. Дрезнер, та М. Дау [41].

Окрім цих рекомендацій для підвищення рівня самоефективності слід працювати над своїми негативними установками і страхами, адже ці фактори є перепонами для досягнення ваших цілей, а також впливають на самооцінку особистості, її впевненість тощо. Робота над негативними установками та страхами можлива за допомогою техніки афірмації. Афірмації — це сформульовані вислови та твердження із позитивним наміром, вони спрямовані на зміну паттернів мислення і на створення спочатку у свідомості, а потім і у підсвідомості бажаних позитивних образів і станів особистості. До афірмацій вкладаються позитивні сенси та установки на кшталт: “я впевнена людина” або “мене цінують і поважають оточуючі” та ін. Це варто робити, бо саме застосування самостверджень веде до підвищення самоефективності, ніж відсутність афірмації.

Ще одна практична рекомендація для підвищення рівня самотивації — використовувати техніку рефреймінгу. Вона допомагає розглянути ситуацію, дію або якийсь факт із іншого боку, під іншим кутом. Але для успішного застосування рефреймінгу необхідно дотримуватись основних правил. Перше правило — зміна

формулювання проблеми у позитивний бік, наприклад, “я отримала додаткове навантаження, це дає мені змогу отримати новий досвід, проявитись як професіонал із нового боку, продемонструвати наявність потенціалу до подальшого зростання” замість наступної фрази: “я виконую додаткові завдання за ті ж гроші, які мала і до цього”. Друге правило — для фокусування на перевагах ситуації за допомогою використання часток “зате/проте”. Наприклад, “хоча я повинна свій вільний час витратити на додаткове завдання, але потім в мене буде ще один кейс до мого професійного досвіду”. Третє правило — викладення обставин нашої ситуації у вигідному ракурсі за допомогою постановлення у порівняння. Наприклад, “зараз в мене істотні навантаження, однак у наступному місяці я буду мати більше вільного часу”. Та четверте правило — для створення контрастності ситуації використовувати слова “чи/або”. Наприклад, “чого я прагну, якщо погоджусь чи не погоджусь на пропозицію керівника: професійного визнання, вищого достатку або стабільності, додаткових обов’язків чи рутинної роботи на своїй посаді?”. Контрольоване дослідження позитивного візуального рефреймінгу продемонструвало підвищення самоофективності за рахунок використання намальованих візуальних образів для розрядки інтенсивності негативних переживань і регулювання емоцій у здорових дорослих [25].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В ході роботи проведений теоретично-методологічний аналіз психологічних особливостей розвитку самоофективності у чоловіків і жінок, зокрема дослідження гендерних особливостей самоофективності різних вікових груп,

гендерних відмінностей у мотивації та цінностях, в індивідуальних вимірах мотивації досягнень, в управлінні негативними емоціями, у надмірній самовпевненості, у пристрасті до досягнень, твердості духу та мисленні залежно від статі, а також впливу самоофективності, рішучості, мотивації досягнення та гендерних відмінностей на ефективність роботи. Досліджено практики застосування тренінгових програм із розвитку самоофективності, які засвідчили гендерні відмінності як у тренуванні, так і у взаємозв’язку між віком, самоофективністю та успіхом у навчанні. Результати власного емпіричного дослідження (чоловіків і жінок віком від 20 до 31 року, які мають різні професії, соціальний статус та ін.) показують, що за критерієм Манна-Уїтні за жодною з методик не було знайдено відмінностей між чоловіками та жінками. Це може свідчити про те, що у дослідженій віковій категорії чоловіки та жінки знаходяться приблизно в однакових умовах та мають схожі вектори розвитку у цей період часу, що може підтверджувати загальний світовий тренд до гендерної конвергенції (зближення ролей, поведінки і поглядів чоловіків та жінок). Відповідно до результатів власного емпіричного дослідження вибірки респондентів (чоловіків і жінок віком від 20 до 31 року, які мають різні професії, соціальний статус та ін.) щодо рівня самоофективності та мотивації особистості, надано практичні рекомендації щодо розвитку та підвищення рівня самоофективності та мотивації особистості. Перспективами подальшого дослідження вбачаємо формування практичних рекомендацій щодо розвитку та підвищення рівня самоофективності та мотивації особистості в контексті різних вікових і етнічних груп (враховуючи гендерні відмінності у мотивації та цінностях).

Список літератури:

1. Балахтар В., Онопрієнко—Капустіна Н. Особливості самоофективності майбутніх соціальних працівників залежно від типу установки щодо інших людей.

Київський журнал сучасної психології та психотерапії. 2022. Т. 4. С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.48020/mppj.2022.02.01>.

2. Богдан Ж., Мовчан Я. Гендерна психологія : навч.-метод. посібник для здобувачів другої вищої освіти за

спеціальністю Психологія. Харків: Друкарня Мадрид, 2021. 155 с.

3. Калюжна Є. М. Тренінг самоефективності особистості. *Практичний інструментарій для психологів, коучів, тренерів*. Київ, 2020. 248 с.

4. Кревська О. О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості: дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.01. Луцьк : Східноєвропейський національний університет ім.Л.Українки, 2018. 175 с.

5. Креденцер О., Абдуллаєва, І. Тренінг “Розвиток самоефективності підприємців сфери торгівлі”: структура, особливості проведення та оцінка ефективності. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. 2016. Т. 1, вип. 44. С. 36–41.

6. Ліпінська Н. Ф. Самоефективність особистості як психологічна проблема. *Вісник Одеського національного університету*. 2014. Т. 19, № 4. С. 53–59. DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.4\(34\).135252](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.4(34).135252).

7. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2010. Т. 7, вип. 22. С. 176–180.

8. Черножук Ю. Особливості самоефективності осіб з різним типом емоційності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 2. С. 205–209.

9. Шапошник–Домінська Д. О. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості: дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.01 — загальна психологія, історія психології. Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2015. 202 с.

10. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. № 84. С. 191–215.

11. Bohlayer C., Gielnik M. (S)training experiences: Toward understanding decreases in entrepreneurial self-efficacy during action-oriented entrepreneurship training. *Journal of Business Venturing*. 2023. Vol. 38, Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2022.106259>.

12. Cortés P., Pan J., Pilossoph L., Reuben E., Zafar B. Gender Differences in Job Search and the Earnings Gap: Evidence from the Field and Lab. *The Quarterly Journal of Economics*. 2023. Vol. 138, Iss. 4. P. 2069–2126, DOI: <https://doi.org/10.1093/qje/qjad017>.

13. Cuadrado E., Rich–Ruiz M., Gutiérrez–Domingo T., Luque B., Castillo–Mayén R., Villaécija J., Farhane–Medina N. Regulatory emotional self-efficacy and anxiety in times of pandemic: a gender perspective. *Health Psychology and Behavioral Medicine*. 2023. Vol. 11, Iss.1. DOI: <https://doi.org/10.1080/21642850.2022.2158831>.

14. Davies S., Broekema H., Nordling M., Furnham A. Do Women Want to Lead? Gender Differences in Motivation and Values. *Psychology*. 2017. Vol. 8, No. 1. P. 27–43. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81003>.

15. Doménech P., Tur–Porcar A., Mestre–Escrivá V. Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in Adolescence. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14, Iss.3. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14030206>.

16. Van Esch C., Luse W., Bonner R. The impact of COVID-19 pandemic concerns and gender on mentor seeking behavior and self-efficacy. *Equality, Diversity and Inclusion*. 2022. Vol. 41, Iss. 1. P. 80–97. DOI: <https://doi.org/10.1108/EDI-09-2020-0279>.

17. Fatma H. Moderation Analysis: Gender on the Relationship Between Self-Efficacy and Personality Traits as a Predictor of Personal Identity. *International Journal of Social Science Research and Review*, 2024. Vol. 7, No. 3. P. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i3.1994>.

18. Ferrari F. Skills mismatch and change confidence: the impact of training on change recipients’ self-efficacy. *European Journal of Training and Development*. 2023.

Vol. 47, Iss. 10. P. 69–90. DOI: <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2021-0072>.

19. Gino F., Brooks A. Explaining Gender Differences at the Top. *Harvard Business Review*. 2015. Available at: <https://hbr.org/2015/09/explaining-gender-differences-at-the-top>.

20. Gonaga S. Effect of Positive Affirmations on the Academic Self-Efficacy, Self-Esteem, and Personal Wellbeing of High School Students. *International Journal of Indian Psychology*. 2023. Vol. 11, Iss. 3. P. 2276–2290.

21. Guixian T., Jian W., Zhuo Z., Yuping W. Self-efficacy and work performance: The role of work engagement. *Social Behavior and Personality*. 2019. Vol. 47, No. 12. P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.2224/SBP.8528>.

22. Honicke T., Broadbent J., Fullertyszkiwicz M. The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty and baseline achievement on learner trajectory. *Higher Education Research & Development*. 2023. Vol. 42, Iss. 8. P. 1936–1953. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2197194>.

23. Huias I. Gender differences in axiopsychological design of personal life achievements. *Psychological Journal*. 2022. Vol. 8, No. 1. P. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.1.3>.

24. Hunt C., Yoder S., Comment T., Price T., Akram B., Battestilli L., Barnes T., Fisk S. Gender, Self-Assessment, and Persistence in Computing: How gender differences in self-assessed ability reduce women's persistence in computer science. In *Proceedings of the 2022 ACM Conference on International Computing Education Research*. New York, 2022. 11 p. DOI: <https://doi.org/10.1145/3501385.3543963>.

25. Ruppert J. C., Eiroa-Orosa F. J. Positive visual reframing: A randomised controlled trial using drawn visual imagery to defuse the intensity of negative experiences and regulate emotions in healthy adults. *Anales de psicología*. 2018. Vol. 34, No. 2. P. 368–377. DOI: <http://doi.org/10.6018/analesps.34.2.286191>.

26. Lande N. M., Ask T. F., Sætren S. S., Lugo R. G., Sütterlin S. The Role of Emotion Regulation for General Self-Efficacy in Adolescents Assessed Through Both Neurophysiological and Self-Reported Measures. *Psychology Research and Behavior Management*. 2023. Vol. 16. P. 3373–3383. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S406702>.

27. Lewis T., Jones K. Increasing Principal Candidates' Self-Efficacy through Virtual Coaching. *Journal of Organizational & Educational Leadership*. 2019. Vol. 4, Iss. 3, Article 4. Available at: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol4/iss3/4>

28. Liberatore M. J., Wagner W. P. Gender, Performance, and Self-Efficacy: A Quasi-Experimental Field Study. *Journal of Computer Information Systems*. 2022. Vol. 62. P. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/08874417.2020.1717397>.

29. Lin S., Hu H., Chiu C. Training Practices of Self-efficacy on Critical Thinking Skills and Literacy: Importance-Performance Matrix Analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020. Vol. 16, Iss. 1.

30. Lyons P., Bandura R. Self-efficacy: core of employee success, *Development and Learning in Organizations*. 2019. Vol. 33, Iss. 3. P. 9–12. DOI: <https://doi.org/10.1108/DLO-04-2018-0045>.

31. Robinson K., Perez T., White-Levatich A., Linnenbrink-Garcia L. Gender differences and roles of two science self-efficacy beliefs in predicting post-college outcomes. *Journal of Experimental Education*. 2022. Vol. 90, Iss. 2. P. 344–363. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1808944>.

32. Sarsons H., Guo Xu. Confidence Men? Gender and Confidence: Evidence among Top Economists. *AEA Papers and Proceedings*. 2021. Vol. 111. P. 65–68. DOI: <https://doi.org/10.1257/pandp.20211086>.

33. Schultz J., Thoni C. Overconfidence and Career Choice. *PloS one*. 2016. Vol. 11, Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145126>.

34. Shah M. C. A comparative and correlational study of self-efficacy, grit,

achievement motivation and gender differences on performance. *International Journal of Indian Psychology*. 2021. Vol. 9, Iss. 1. P. 542–552. DOI: <https://doi.org/10.25215/0901.054>.

35. Shurchkov O., Eckel C. Gender differences in behavioral traits and labor market outcomes. *The Oxford Handbook of Women and the Economy*. 2018. P. 481–512.

36. Sigmundsson H., Haga M., Elnes M., Dybendal B., Hermundsdottir F. Motivational Factors Are Varying across Age Groups and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, Iss. 9. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19095207>.

37. Stewart J., Henderson R., Michaluk L. Using the Social Cognitive Theory Framework to Chart Gender Differences in the Developmental Trajectory of STEM Self-Efficacy in Science and Engineering Students. *Journal of Science Education and Technology*. 2020. Vol. 29. P. 758–773. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09853-5>.

38. Tabernero C., Arenas A., Briones E. Self-efficacy training programs to cope with highly demanding work situations and prevent burnout. *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health*. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781848447219.00030>.

39. Thaler M. Gender differences in motivated reasoning, *Journal of Economic Behavior and Organization*. 2021. Vol. 191. P. 501–518. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.09.016>.

40. Voica C., Singer F., Stan E. How are motivation and self – efficacy interacting in problem-solving and problem-posing? *Educational Studies in Mathematics*. 2020. Vol. 105. P. 487–517. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-020-10005-0>.

41. Walker H., Manning M., Carlson J., Dresner H., Daou M. Practicing visualization while performing a skill enhances self-efficacy, motivation, positive thinking, and decreases anxiety. *International Journal of Exercise Science: Conference Proceedings*. 2022. Vol. 16, Iss 1. URL: <https://digitalcommons.wku.edu/ijesab/vol16/iss1/92>.

42. Yan Z., Chiu M., Ko P. Effects of self-assessment diaries on academic achievement, self-regulation, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2020. Vol. 27, Iss. 5. P. 562–583. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1827221>.

43. Yu Z., Deng X. A Meta-Analysis of Gender Differences in e-Learners Self-Efficacy, Satisfaction, Motivation, Attitude, and Performance Across the World. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897327>.

44. Wu-jing He Gender differences in creative self-efficacy: Findings of mean and variability analyses. *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 42. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100955>.

45. Wyatt M. Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs: An Introduction. In *Language Teacher Psychology Multilingual Matters*. / ed by S. Merce, A. Kostoulas. Bristol, 2018. P. 122–140

46. Правові засади формування та розвитку гендерного середовища в Україні: монографія / за заг. ред. Н. М. Оніщенко, Н. М. Пархоменко. Київ, 2010. 352 с.

References

1. Balakhtar V., Onopriienko–Kapustina N. Osoblyvosti samoeфекtyvnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zalezho vid typu ustanovky shchodo inshykh liudei [Features of the self-efficacy of future social workers depending on the type of attitude towards other people]. *Kyivskyi zhurnal suchasnoi psykholohii ta psykhoterapii*. 2022. Vol. 4. pp. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.48020/mppj.2022.02.01>.

2. Bohdan Zh., Movchan Ya. Henderna psykholohiia [Gender psychology]. Navch.-metod. posibnyk dlia zdobuvachiv druhoi vyshchoi osvity za spetsialnistiu Psykholohiia. Kharkiv: Drukarnia Madryd, 2021. 155 p.

3. Kaliuzhna Ye. M. Treninh samoeфекtyvnosti osobystosti [Personal effectiveness training]. *Praktychnyi instrumentarii dlia psykholohiv, kouchiv, treneriv*. Kyiv, 2020. 248 p.

4. Krevska O. O. Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samoeфекtyvnosti osobystosti [Motivational factors of professional self-efficacy of an individual]. Dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. psykol. nauk za spetsialnistiu 19.00.01. Luts'k : Skhidnoievropeyskyi natsionalnyi universytet im. L. Ukrainky, 2018. 175 p.
5. Kredentser O., Abdullaieva I. Treninh "Rozvytok samoeфекtyvnosti pidpriemtsiv sfery torhivli": struktura, osoblyvosti provedennia ta otsinka efektyvnosti [Training course "Developing the self-efficacy of entrepreneurs in the trade sector": structure, features and effectiveness assessment]. *Aktualni problemy psykholohii: Orhanizatsiina psykholohiia: Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia*. 2016. Vol. 1, Iss. 44. pp. 36–41.
6. Lipinska N. F. Samoeфекtyvnist osobystosti yak psykholohichna problema [Self-efficacy as a psychological problem]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu*. 2014. Vol. 19, No. 4. pp. 53–59. DOI: [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.4\(34\).135252](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2014.4(34).135252).
7. Prorok N. V. Samoeфекtyvnist i uspishnist profesiinoi diialnosti [Self-efficacy and success in professional activity]. *Aktualni problemy psykholohii*. 2010. Vol. 7, Iss. 22. pp. 176–180.
8. Chernozhuk Yu. Osoblyvosti samoeфекtyvnosti osib z riznym typom emotsiinosti [Features of self-efficacy in individuals with different types of emotionality]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky*. 2017. No. 2. pp. 205–209.
9. Shaposhnyk–Dominska D. O. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku samoeфекtyvnosti osobystosti [Psychological characteristics of the development of personal self-efficacy]. Dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. psykol. nauk za spetsialnistiu 19.00.01 – zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy, 2015. 202 p.
10. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1977. No. 84. pp. 191–215.
11. Bohlayer C., Gielnik M. (S)training experiences: Toward understanding decreases in entrepreneurial self-efficacy during action-oriented entrepreneurship training. *Journal of Business Venturing*. 2023. Vol. 38, Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2022.106259>.
12. Cortés P., Pan J., Pilossoph L., Reuben E., Zafar B. Gender Differences in Job Search and the Earnings Gap: Evidence from the Field and Lab. *The Quarterly Journal of Economics*. 2023. Vol. 138, Iss. 4. pp. 2069–2126, DOI: <https://doi.org/10.1093/qje/qjad017>.
13. Cuadrado E., Rich–Ruiz M., Gutiérrez–Domingo T., Luque B., Castillo–Mayén R., Villaécija J., Farhane–Medina N. Regulatory emotional self-efficacy and anxiety in times of pandemic: a gender perspective. *Health Psychology and Behavioral Medicine*. 2023. Vol. 11, Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/21642850.2022.2158831>.
14. Davies S., Broekema H., Nordling M., Furnham A. Do Women Want to Lead? Gender Differences in Motivation and Values. *Psychology*. 2017. Vol. 8, No. 1. pp. 27–43. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81003>.
15. Doménech P., Tur–Porcar A., Mestre–Escrivá V. Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in Adolescence. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14, Iss. 3. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14030206>.
16. Van Esch C., Luse W., Bonner R. The impact of COVID-19 pandemic concerns and gender on mentor seeking behavior and self-efficacy. *Equality, Diversity and Inclusion*. 2022. Vol. 41, Iss. 1. pp. 80–97. DOI: <https://doi.org/10.1108/EDI-09-2020-0279>.
17. Fatma H. Moderation Analysis: Gender on the Relationship Between Self-Efficacy and Personality Traits as a Predictor of Personal Identity. *International Journal of Social Science Research and Review*, 2024. Vol. 7, No. 3. pp. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.47814/ijssrr.v7i3.1994>.

18. Ferrari F. Skills mismatch and change confidence: the impact of training on change recipients' self-efficacy. *European Journal of Training and Development*. 2023. Vol. 47, Iss. 10. pp. 69–90. DOI: <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2021-0072>.
19. Gino F., Brooks A. Explaining Gender Differences at the Top. *Harvard Business Review*. 2015. Available at: <https://hbr.org/2015/09/explaining-gender-differences-at-the-top>.
20. Gonaga S. Effect of Positive Affirmations on the Academic Self-Efficacy, Self — Esteem, and Personal Wellbeing of High School Students. *International Journal of Indian Psychology*. 2023. Vol. 11, Iss. 3. pp. 2276–2290.
21. Guixian T., Jian W., Zhuo Z., Yuping W. Self-efficacy and work performance: The role of work engagement. *Social Behavior and Personality*. 2019. Vol. 47, No. 12. pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.2224/SBP.8528>.
22. Honicke T., Broadbent J., Fuller-Tyszkiewicz M. The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty and baseline achievement on learner trajectory. *Higher Education Research & Development*. 2023. Vol. 42, Iss. 8. pp. 1936–1953. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2197194>.
23. Huias I. Gender differences in axiopsychological design of personal life achievements. *Psychological Journal*. 2022. Vol. 8, No. 1. pp. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.1.3>.
24. Hunt C., Yoder S., Comment T., Price T., Akram B., Battestilli L., Barnes T., Fisk S. Gender, Self-Assessment, and Persistence in Computing: How gender differences in self-assessed ability reduce women's persistence in computer science. In *Proceedings of the 2022 ACM Conference on International Computing Education Research*. New York, 2022. 11 p. DOI: <https://doi.org/10.1145/3501385.3543963>.
25. Ruppert J. C., Eiroa-Orosa F. J. Positive visual reframing: A randomised controlled trial using drawn visual imagery to defuse the intensity of negative experiences and regulate emotions in healthy adults. *Anales de psicología*. 2018. Vol. 34, No. 2. pp. 368–377. DOI: <http://doi.org/10.6018/analesps.34.2.286191>.
26. Lande N. M., Ask T. F., Sætren S. S., Lugo R. G., Sütterlin S. The Role of Emotion Regulation for General Self-Efficacy in Adolescents Assessed Through Both Neurophysiological and Self-Reported Measures. *Psychology Research and Behavior Management*. 2023. Vol. 16. pp. 3373–3383. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S406702>.
27. Lewis T., Jones K. Increasing Principal Candidates' Self-Efficacy through Virtual Coaching. *Journal of Organizational & Educational Leadership*. 2019. Vol. 4, Iss. 3, Article 4. Available at: <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol4/iss3/4>
28. Liberatore M. J., Wagner W. P. Gender, Performance, and Self-Efficacy: A Quasi-Experimental Field Study. *Journal of Computer Information Systems*. 2022. Vol. 62. pp. 109–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/08874417.2020.1717397>.
29. Lin S., Hu H., Chiu C. Training Practices of Self-efficacy on Critical Thinking Skills and Literacy: Importance-Performance Matrix Analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020. Vol. 16, Iss. 1.
30. Lyons P., Bandura R. Self-efficacy: core of employee success, *Development and Learning in Organizations*. 2019. Vol. 33, Iss. 3. pp. 9–12. DOI: <https://doi.org/10.1108/DLO-04-2018-0045>.
31. Robinson K., Perez T., White-Levatich A., Linnenbrink-Garcia L. Gender differences and roles of two science self-efficacy beliefs in predicting post-college outcomes. *Journal of Experimental Education*. 2022. Vol. 90, Iss. 2. pp. 344–363. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1808944>.
32. Sarsons H., Guo Xu. Confidence Men? Gender and Confidence: Evidence among Top Economists. *AEA Papers and Proceedings*. 2021. Vol. 111. pp. 65–68. DOI: <https://doi.org/10.1257/pandp.20211086>.

33. Schultz J., Thoni C. Overconfidence and Career Choice. *PloS one*. 2016. Vol. 11, Iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0145126>.
34. Shah M. C. A comparative and correlational study of self-efficacy, grit, achievement motivation and gender differences on performance. *International Journal of Indian Psychology*. 2021. Vol. 9, Iss. 1. pp. 542–552. DOI: <https://doi.org/10.25215/0901.054>.
35. Shurchkov O., Eckel C. Gender differences in behavioral traits and labor market outcomes. *The Oxford Handbook of Women and the Economy*. 2018. pp. 481–512.
36. Sigmundsson H., Haga M., Elnes M., Dybendal B., Hermundsdottir F. Motivational Factors Are Varying across Age Groups and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, Iss. 9. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19095207>.
37. Stewart J., Henderson R., Michaluk L. Using the Social Cognitive Theory Framework to Chart Gender Differences in the Developmental Trajectory of STEM Self-Efficacy in Science and Engineering Students. *Journal of Science Education and Technology*. 2020. Vol. 29. pp. 758–773. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09853-5>.
38. Tabernero C., Arenas A., Briones E. Self-efficacy training programs to cope with highly demanding work situations and prevent burnout. *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health*. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781848447219.00030>.
39. Thaler M. Gender differences in motivated reasoning. *Journal of Economic Behavior and Organization*. 2021. Vol. 191. pp. 501–518. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.09.016>.
40. Voica C., Singer F., Stan E. How are motivation and self-efficacy interacting in problem-solving and problem-posing? *Educational Studies in Mathematics*. 2020. Vol. 105. pp. 487 – 517. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-020-10005-0>.
41. Walker H., Manning M., Carlson J., Dresner H., Daou M. Practicing visualization while performing a skill enhances self-efficacy, motivation, positive thinking, and decreases anxiety. *International Journal of Exercise Science: Conference Proceedings*. 2022. Vol. 16, Iss. 1. URL: <https://digitalcommons.wku.edu/ijesab/vol16/iss1/92>.
42. Yan Z., Chiu M., Ko P. Effects of self-assessment diaries on academic achievement, self-regulation, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2020. Vol. 27, Iss. 5. pp 562–583. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1827221>.
43. Yu Z., Deng X. A Meta-Analysis of Gender Differences in e-Learners Self-Efficacy, Satisfaction, Motivation, Attitude, and Performance Across the World. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897327>.
44. Wu-jing He Gender differences in creative self-efficacy: Findings of mean and variability analyses. *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 42. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100955>.
45. Wyatt M. Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs: An Introduction. In *Language Teacher Psychology Multilingual Matters*. / red by S. Merce, A. Kostoulas. Bristol, 2018. pp. 122–140.
46. Pravovi zasady formuvannia ta rozvytku hendernoho seredovyscha v Ukraini [Legal foundations for the formation and development of a gender environment in Ukraine]. Monohrafiia / za zah. red. N. M. Onishchenko, N. M Parkhomenko. Kyiv, 2010. 352 p.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2025.

Арсеній Хазієв

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, аспірант
кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка

І. Зязюна; Харків, Україна;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7730-0294>;

E-mail: arseniy.khaziev@khpi.edu.ua

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ТА ЇХ РОЛЬ У ДОСЯГНЕННІ УСПІХУ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація: у статті розкрито значення лідерських якостей студентів-психологів, сформованих під час навчання, у досягненні успіху в майбутній професійній діяльності; визначено відмінність лідерських якостей майбутніх психологів від лідерських якостей фахівців інших професій, що базуються на гуманістичних цінностях, етичності, конфіденційності, недирективності; рефлексивності та самопізнання; емоційному інтелекті; відрізняються функціями лідерства; рівнем впливу на людину. Сформульовано поняття “лідерські якості майбутніх психологів” як інтегративні особистісно-професійні характеристики студента-психолога, що виявляються у здатності організовувати й надихати інших, спрямовувати групову діяльність, приймати відповідальні рішення, гармонізувати міжособистісні стосунки на основі емпатії, рефлексії, етичності та високого рівня емоційного інтелекту з метою особистісного розвитку та психічного благополуччя людей; стилем комунікації, заснованим на умінні слухати, фасилітації групових процесів, створенні умов для саморозкриття інших. Для виявлення здатності до лідерства студентів-психологів наведено результати опитування тесту “Діагностика мотивації успіху й страху невдачі” та тесту на визначення рівня самооцінки. Доведено, що участь у позааудиторних заходах, студентському самоврядуванні, сприяють розвитку емоційних здібностей, особистісних, комунікативних і професійних компетентностей, а отже, формуванню лідерських якостей студентів-психологів та їхнього успіху у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: лідерство; лідер; лідерські якості; емпатія; рефлексія; успіх; здібності; психологи; заклади вищої освіти; професійна діяльність.

Arseniy Khaziyev

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, graduate student of the
department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I.

Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;

E-mail: arseniy.khaziev@khpi.edu.ua

LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS — THE KEY TO PROFESSIONAL SUCCESS

Abstract: the article reveals the importance of leadership qualities of psychology students, formed during their studies, in achieving success in their future professional activities; the difference between the leadership qualities of future psychologists and the leadership qualities of specialists in other professions, based on humanistic values, ethics, confidentiality, and non-directiveness; reflectivity and self-knowledge; emotional intelligence; differ in leadership functions; level of influence on a person.

© Арсеній Хазієв, 2025

The concept of “leadership qualities of future psychologists” is formulated as integrative personal and professional characteristics of a psychology student, manifested in the ability to organize and inspire others, direct group activities, and make responsible decisions, harmonize interpersonal relationships based on empathy, reflection, ethics and a high level of emotional intelligence for the purpose of personal development and mental well-being of people; a communication style based on the ability to listen, facilitate group processes, and create conditions for the self-disclosure of others. To identify the leadership abilities of psychology students, the results of the survey of the test “Diagnostics of motivation for success and fear of failure” and the test for determining the level of self-esteem are presented. It has been proven that participation in extracurricular activities and student self-government contribute to the development of emotional abilities, personal, communicative, and professional competencies, and therefore the formation of leadership qualities in psychology students and their success in future professional activities.

Key words: leadership; leader; leadership qualities; empathy; reflection; success; abilities; psychologists; higher education institutions; professional activity.

Arseniy Khaziyev

An extended abstract of the paper on the subject of:

“Leadership qualities of future psychologists — the key to professional success”

Problem setting. The creation of a free social and psychological assistance service at the National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute” (NTU “KhPI”), which includes teachers, graduates, and students of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management named after Academician I. Zyazyun, provides an opportunity for students and employees receive psychological counseling from psychologists, because they know how to inspire, create an atmosphere of trust, and help others overcome stress in difficult times for the country. The purpose of the service is to increase the efficiency of the educational process, prevent and resolve conflicts between participants in the educational process, protect mental health, support communication with people with special educational needs, and ensure the social well-being of students, teachers, and employees of NTU “KhPI” [14].

Recent research and publications analysis. Leadership, development of leadership potential, psychological and pedagogical conditions for the development of students' leadership qualities, the formation of leadership qualities of foreign students,

leadership qualities in professional activities, educational leadership, leadership in business — this is an incomplete list of issues to which the research of scientists dealing with leadership problems is devoted. Among them are the authors — L. Hren [2; 12; 13], T. Hura [19], T. Detsyuk [4], A. Knysh [5], A. Kurytsia [7], L. Lebedyk [19], O. Lapuzina [8], V. Mykhailychenko [12; 13], V. Milyaeva [11], S. Nestulya [9; 10], O. Nestulya [9], N. Pidbutska [13], O. Romanovsky [12], A. Semenova [16], V. Strelnikov [19], A. Cherkashin [17], S. Choi [18] and other researchers.

Highlighting previously unsolved parts of the general problem, to which this article is devote. The formation of leadership qualities of future officers, leaders, managers, and teachers is the subject of works by both domestic and foreign researchers. However, the issue of the formation of leadership qualities of future psychologists in higher education institutions remains insufficiently studied.

Paper objective. Reveal the importance of leadership qualities of psychology students, formed during their studies, in achieving success in their future professional activities.

Paper main body. The training of future psychologists, which is carried out at the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management of NTU “KhPI”, opens up wide opportunities for their professional growth. Psychology students accumulate useful knowledge from class to class, and teachers provide them with the opportunity to experience success in the process of mastering the educational material. The uniqueness of leadership in psychology lies in the fact that the leadership qualities of future psychologists differ from the leadership qualities of specialists in other professions. And this difference is manifested in the following: first, for psychologists, leadership is based on humanistic values, ethics, confidentiality, and non-directiveness; second, there is a difference in communication style. A psychologist-leader, entering into communication with others, focuses on empathy, the ability to listen, facilitating group processes, creating conditions for self-disclosure of others; thirdly, leadership in psychology is characterized by reflectivity and self-knowledge; fourth, leadership in psychology is distinguished by the presence of emotional intelligence; fifth, the difference in leadership functions; sixth, the difference in the level of influence on a person. “Leadership qualities of future psychologists” are integrative personal and professional characteristics of a

psychology student, manifested in the ability to organize and inspire others, direct group activities, make responsible decisions, harmonize interpersonal relationships based on empathy, reflection, ethics, and a high level of emotional intelligence for the purpose of personal development and mental well-being of people. According to the results of the testing, from course to course, psychology students' desire to succeed in their studies increases and their self-esteem increases. Participation in extracurricular activities, the work of the social and psychological assistance service of NTU “KhPI”, joint events with the university library (webinars, seminars, round tables, holiday concerts), student self-government contribute to the development of emotional abilities, personal, communicative and professional competencies, and therefore the formation of leadership qualities of psychology students and their success in future professional activities, which is so necessary for society.

Conclusions of the research. The leadership qualities of future psychologists are the willingness and ability to inspire, organize, and support others, based on humanistic values, empathy, and professional responsibility. Psychology students accumulate useful knowledge from class to class, and teachers give them the opportunity to experience success in the process of mastering the material.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Швидкі зміни, які відбуваються у суспільстві, технологіях, знаннях, вимагатимуть у майбутньому від фахівців здатності до пристосування, опанування нових навичок, професій, креативності [17, с. 30]. Особливо це стосується майбутніх психологів та їхньої подальшої професійної діяльності, які завдяки сформованим лідерським якостям зможуть не тільки “управляти власними емоціями, підтримувати розумову та фізичну працездатність, планувати

навантаження” [17, с. 30], а й ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами, надавати ефективну психологічну допомогу людям у подоланні життєвих труднощів, кризових ситуацій, конфліктів, а також сприяти розвитку їхнього особистісного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Сутність і зміст лідерства, розвиток лідерського потенціалу, психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів, формування лідерських якостей іноземних

студентів, лідерські якості в професійній діяльності, освітнє лідерство, лідерство в бізнесі — це неповний перелік питань, яким присвячені дослідження науковців, що опікуються проблемами цього напрямку. Серед них вітчизняні автори — Л. Грень (педагогічні аспекти лідерства) [2; 12; 13], Т. Гура (лідерство в бізнесі) [20], Т. Децюк (формування лідерських якостей у студентів у позааудиторній роботі в умовах вищого навчального закладу) [4], А. Книш (емоційний інтелект лідера у сфері бізнесу) [5], А. Куриця (психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів) [7], Л. Лебедик (лідерство і соціальна робота) [20], О. Лапузіна (формування лідерських якостей іноземних студентів як компонент їх професійної підготовки в українських закладах вищої освіти) [8], В. Михайличенко (лідерство в управлінні, педагогіка лідерства) [12; 13], В. Міляєва [11], С. Нестуля (формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту) [9; 10], О. Нестуля (наукові концепції лідерства) [9], Н. Підбуцька (професійно-особистісний саморозвиток майбутнього психолога-лідера) [13], О. Романовський (керівництво і лідерство) [12], А. Семенова (культура і техніка мовлення сучасного лідера) [16], В. Стрельников (лідерство в системі екологічного менеджменту) [20], А. Черкашин (лідерство у закладах вищої освіти) [18], С. Чой (трансформаційні і загальні стилі лідерства у формуванні команди) [19] та інші дослідники.

Питання лідерства не є новими для зарубіжних дослідників — наукові роботи Б. Браммел [23], О. Естін [22], Х. Фредерік [23], П. Старк і Дж. Флаєрті [24], Р. Стейша [23], Дж. Уїздом [23], Е. Яннаріно [21] є цьому підтвердженням. Проведений аналіз наукових праць доводить, що досліджуваному напрямку приділяється багато уваги, проте ще багато питань поки є перспективними для вивчення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим

присвячується дана стаття. Формуванню лідерських якостей майбутніх офіцерів, керівників, менеджерів, педагогів присвячені роботи як вітчизняних, так і закордонних дослідників. Проте недостатньо вивченим залишається питання формування лідерських якостей майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити значення лідерських якостей студентів-психологів, сформованих під час навчання, у досягненні успіху в майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Створення в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”) безкоштовної служби соціально-психологічної допомоги, до якої увійшли викладачі, випускники, студенти кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами ім. акад. І. Зязюна, надає можливість студентам і співробітникам отримати психологічну консультацію у фахівців-психологів, адже вони вміють надихати, створювати атмосферу довіри, допомагати іншим долати стрес у складні для країни часи. Метою діяльності служби є підвищення ефективності освітнього процесу, профілактика та вирішення конфліктів між учасниками освітнього процесу, захист психічного здоров’я, супровід комунікації із людьми з особливими освітніми потребами, соціального благополуччя студентів, викладачів та працівників НТУ “ХПІ” [14]. Саме психологи-лідери, беручи за основу гуманістичні цінності, етичність, конфіденційність, недирективність, несуть відповідальність за психічне здоров’я всіх, хто до них звертається по допомогу. І саме завдяки притаманним лідерським якостям фахівці служби соціально-психологічної допомоги надихають майбутніх психологів кафедри на розкриття лідерського потенціалу, формування лідерських якостей, таких необхідних для їхнього успіху у подальшій професійній кар’єрі. Підготовка

майбутніх психологів, що здійснюється на кафедрі педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ “ХПІ”, відкриває широкі можливості для їхнього професійного зростання: викладачі у своїй діяльності застосовують інноваційні форми і методи, що робить навчання цікавим, динамічним, актуальним щодо сучасних викликів. “Переживання радості, успіху — явища, що викликають відчуття самодостатності, психологічної комфортності, емоційної стабільності. Створюючи цілеспрямовано відтворні ситуації успіху, що проживається, навчальний заклад, таким чином, закладає фундамент етичної і духовної стійкості особистості, готової до творчої самореалізації і здатної протистояти життєвим незгодам” [2, с. 61].

Успіх майбутніх психологів породжує новий успіх, особливо, якщо вони прагнуть бути лідерами у навчанні, в позааудиторній діяльності та заходах, пов’язаних із майбутньою професією, що сприяє розвитку їхніх лідерських якостей.

Універсальні для будь-якого фаху лідерські якості по-різному виявляються у різноманітні професій. Такі лідерські якості, як відповідальність, комунікабельність, ініціативність, вміння приймати рішення напряму залежать від специфіки тієї чи іншої професійної діяльності. Неповторність лідерства психології полягає в тому, що лідерські якості майбутніх психологів відрізняються від лідерських якостей фахівців інших професій. І відмінність ця виявляється у такому:

- по-перше, у психологів лідерство спирається на гуманістичні цінності, етичність, конфіденційність, недирективність. Лідер-психолог має вміти надихати через довіру та співпереживання, а не через владу й авторитет. В інших сферах діяльності, таких, наприклад, як військовій, менеджменті, допускається більш жорсткий стиль, акцент робиться на дисципліні, ефективності, матеріальних результатах. Відмінність лідерських якостей проявляється у ціннісно-моральному підґрунті;

- по-друге, відмінність у стилі комунікації. Психолог-лідер, вступаючи у комунікацію з іншими, акцентує увагу на емпатії, умінні слухати, фасилітації групових процесів, створенні умов для саморозкриття інших, проте, в інших професіях, наприклад, медицині, військовій сфері, бізнесі, які відрізняються високим рівнем ризику, домінує директивність, здатність швидко давати вказівки;

- по-третє, лідерство в психології відрізняється рефлексивністю та самопізнанням. У психолога-лідера однією з головних якостей є здатність до саморефлексії, усвідомленні власних почуттів, впливу особистості лідера на інших. Що стосується інших професій, то рефлексія для них хоч і потрібна, але не є провідною. Частіше наголос робиться на зовнішніх результатах, якими можуть бути прибуток, перемога, ефективність;

- по-четверте, лідерство в психології відрізняється наявністю емоційного інтелекту. Для психологів-лідерів розвиток емоційного інтелекту є центральним, адже уміння розпізнавати емоції й регулювати їх, створювати атмосферу довіри, допомагати іншим долати стрес — все це вирізняє психолога-лідера від інших фахівців. Для представників інших професій, наприклад, соціальних працівників, педагогів, емоційний інтелект також важливий. Проте в деяких сферах, наприклад, в технічних або силових, превалує раціональність, стратегічне мислення, дисципліна;

- по-п’яте, відмінність у функціях лідерства. Психологи виконують роль лідерів-фасилітаторів, які допомагають іншим розкритися, організувати колективний розвиток, гармонізувати міжособистісні стосунки. В інших професіях, наприклад, менеджмент, військова справа, лідер може бути керівником-організатором, який визначає цілі, координує процес, контролює результати, отже, спостерігається відмінність у функціях лідерства;

- по-шосте, відмінність у рівні впливу на людину. Головною метою

психологічного лідерства є особистісний розвиток іншої людини, підтримка її психічного здоров'я й самореалізації. У решті професій лідерство спрямоване, передусім на досягнення командних або організаційних результатів, ними можуть виступати інновації, успішний бізнес, обороноздатність.

Отже, можна зробити попередні висновки, що лідерські якості психолога відрізняються:

- людиноцентричністю,

тобто гуманістичною світоглядною ідеєю, яка визначає людину як визначальну та вищу цінність суспільства;

- емпатійністю.

Автори психологічного словника трактують емпатію як "якість особистості, її здатність емоційно відкликатися на переживання, почуття і психічні стани інших людей. Емпатія передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, уміння поставити себе на її місце, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок, почуттів. Емпатія зближує людей у спілкуванні, доводить його до довірчого, інтимного рівня" [15, с. 100]. "Емпатія, емпатійність однозначно виводяться в ранг однієї з найважливіших людських рис, які поглиблюють людяність і презентують людину як високодуховну біосоціальну істоту, спроможну до добра, співпереживання і любові до інших" [1];

- рефлексивністю та етичною спрямованістю. "Рефлексія — спрямованість пізнання людини на саму себе, на свою діяльність та поведінку, свій внутрішній світ, психічні якості і стани; вміння представляти себе на місці іншої людини, мислено /в думці/ програвати ситуацію за неї" [15, с. 257]. Лідер-психолог будує свою силу на довірі, розумінні та здатності надихати через особистісний приклад і підтримку інших. Проте в інших професіях лідер може досягати результатів через директивність, адміністративний вплив, раціональний контроль.

Отже, людиноцентричність, емпатійність, рефлексивність та етична

спрямованість виступають базовими лідерськими якостями, що інтегрують особистісний і професійний розвиток майбутнього психолога та забезпечують його здатність до ефективної взаємодії, управління груповими процесами й досягнення позитивних результатів у майбутній діяльності.

Вище викладене нами дозволило сформулювати поняття "лідерські якості майбутніх психологів" як інтегративні особистісно-професійні характеристики студента-психолога, що виявляються у здатності організовувати й надихати інших, спрямовувати групову діяльність, приймати відповідальні рішення, гармонізувати міжособистісні стосунки на основі емпатії, рефлексії, етичності та високого рівня емоційного інтелекту з метою особистісного розвитку та психічного благополуччя людей.

У визначенні дефініції "лідерські якості майбутніх психологів" ми акцентуємо увагу на таких аспектах, як:

- інтегративності, тобто синергії особистісних, комунікативних і професійних компетентностей;

- організаційній функції, що дозволяє психологу-лідеру вести за собою, координувати групу;

- етичності і гуманістичній спрямованості, що підкреслюють особливість психологічного лідерства;

- емоційному інтелекті, адже "здібності емоційного інтелекту щодо розпізнавання емоцій, психологічної проникливості, фасилітації сприяють встановленню емоційного контакту з постраждалою особою, забезпечують якість надання психологічної допомоги іншим. Тому вивчення місця емоційного інтелекту у структурі професійно важливих якостей сучасного психолога буде стимулювати молодих фахівців із психології до усвідомлення ціннісного значення емоційних здібностей та посилювати прагнення до їх цілеспрямованого розвитку" [3, с. 214].

- рефлексивності (усвідомленні себе й інших як головній відмінності від інших професій); “уміння рефлексивні — це уміння, що забезпечують особистості готовність до саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції своїх дій. В структуру умінь рефлексивних входить: а) усвідомлене засвоєння знань; б) особистісне осмислення інформації, що вивчається; в) уміння адекватно оцінювати результати діяльності; г) здатність до самовдосконалення і само змінювання” [15, с. 315].

- меті (психологи-лідери прагнуть досягти не тільки зовнішнього результату, а й забезпечити психологічне благополуччя та розвиток особистості). Підтримуючи думку Р. Райан та Е. Дезі, дослідники В. Кобильченко та І. Омельченко, вважають, що “благополуччя особистості пов’язане із реалізацією потреб, що мають соціальний контекст (потреба в автономії й компетентності), самореалізації... Психологічне благополуччя є також

результатом досягнення особистістю успіхів у провідній діяльності, внутрішній гармонії, реалізацією власного потенціалу і т.ін.” [6, с. 326].

У межах дисертаційного дослідження на тему “Формування лідерських якостей майбутніх психологів у закладах вищої освіти” у травні 2025 року нами було проведено опитування щодо виявлення здатності до лідерства студентів 1 і 2 курсів кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами та студентів 1 і 2 курсів кафедри інформаційних комп’ютерних систем інституту соціально-гуманітарних технологій НТУ “ХПІ” (132 респонденти). Опитування “Діагностика мотивації успіху й страху невдачі” проводилося згідно обраних нами методик, містило 20 питань. Участь у дослідженні була добровільною. Винагорода за участь у дослідженні не передбачалась, проте, була зацікавленість студентів щодо наявності у них лідерських якостей.

1. Включаючись у роботу, сподіваюся успіх.

122 правильні відповіді з 132

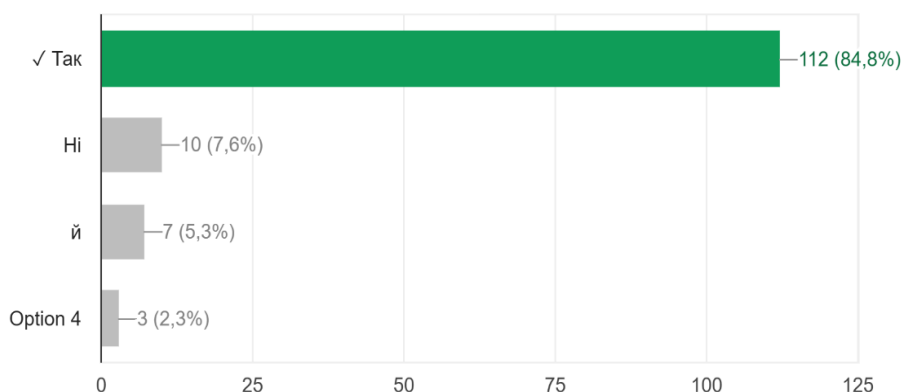


Рисунок 1. Фрагмент відповіді на опитування “Діагностика мотивації успіху й страху невдачі”.

Відповіді на питання дали такі результати: включаючись у роботу, сподіваються на успіх — 84,8 % респондентів; активними у діяльності є 84,8 % респондентів; схильними до прояву ініціативи є 75,3 % респондентів; при виконанні відповідальних завдань

намагаюся за можливістю знайти причини відмовитися від них визначилися 25,8 % респондентів; нерідко вибирають крайнощі: або занижено легкі завдання, або неможливо важкі — 35,6 % респондентів; при зустрічі з перешкодами, як правило, не відступають, а шукають

способів їх подолання — 89,4 % респондентів; при чергуванні успіхів та невдач схильні до переоцінки своїх успіхів — 41,7 % респондентів; продуктивність діяльності переважно залежить від цілеспрямованості, а чи не від зовнішнього контролю у 83,3 % респондентів; за виконання досить важких завдань за умов обмеженого часу результативність діяльності погіршується у 62,1 % респондентів; схильні виявляти наполегливість у досягненні мети 86,4 % респондентів; схильні планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу 47 % опитуваних; розумно ризикують 83,3 % респондентів; не дуже наполегливими при досягненні мети, особливо, якщо відсутній зовнішній контроль є 34,1 %; вважають за краще ставити перед собою середні за труднощами або трохи завищені, але досяжні цілі 83,3 % респондентів; у разі невдачі під час виконання завдання його привабливість знижується для 58,3 % респондентів; при чергуванні успіхів та невдач більше схильними до переоцінки своїх невдач виявилось 58,3 % респондентів; вважають за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час 61,2 % опитуваних; при роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності покращується, навіть якщо завдання є

досить важким, у 38,6 % респондентів; у разі невдачі зазвичай не відмовляються від поставленої мети 80,3 % респондентів; при самостійному виборі завдання у разі невдачі його привабливість лише зростає у 60,6 % респондентів. Отриманий результат свідчить, що у респондентів на вхідному рівні мотиваційний полюс не виражений, вони більш схильні до остраху невдачі.

Ми також провели тест “Визначення рівня самооцінки” із студентами-психологами 3 і 4 курсів кафедри (участь взяли 116 осіб), яке містило 30 питань. Через невеликий обсяг статті, наводимо фрагментарно декілька результатів відповідей, що відображено на рисунках 2 і 3.

Студентам-психологам було запропоновано 32 твердження для того, щоб вони вказали за 4-бальною системою своє ставлення до них. При цьому бали повинні означати таке: я думаю про це дуже часто — 4 бали; часто — 3 бали; іноді — 2 бали; рідко — 1 бал; ніколи — 0 балів.

Проведене тестування дало такі загальні результати: 27,4 бали. За інтерпретацією результату, від 0 до 35 балів — це високий рівень самооцінки, і це означає, що людина, як правило, не обтяжена комплексом неповноцінності, вона правильно реагує на зауваження інших та рідко сумнівається у своїх діях.

2. Постійно відчуваю свою відповідальність за навчання.

116 відповідей

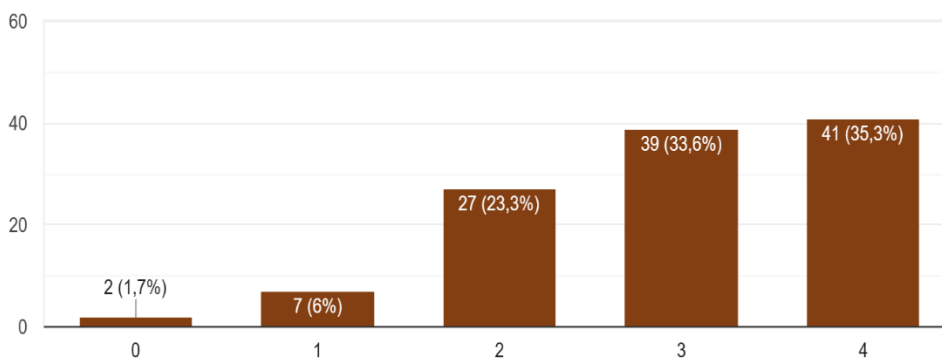


Рисунок 2 Результат відповіді на питання тесту “Визначення рівня самооцінки”

13. Я хотів би, щоб інші люди найчастіше схвалювали мої дії.

116 відповідей

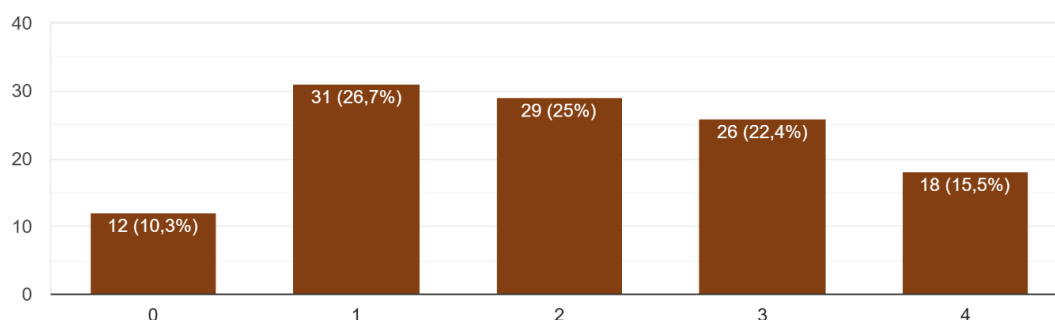


Рисунок 3 Результати відповіді “Я хотів би, щоб інші люди найчастіше схвалювали мої дії”

Отже, маючи результати 1, 2 та 3, 4 курсів за представленими тестами, можемо зробити попередні висновки, що від курсу до курсу у студентів-психологів підвищується бажання досягти успіху у навчанні та підвищується самооцінка. Участь у позааудиторних заходах, таких як профорієнтаційна робота у школах міст Харкова, Полтави та Харківської і Полтавської областей, робота служби соціально-психологічної допомоги НТУ “ХПІ”, сумісних заходах із бібліотекою університету (вебінарах, семінарах, круглих столах, святкових концертах), студентському самоврядуванні, сприяють розвитку емоційних здібностей, особистісних, комунікативних і професійних компетентностей і формуванню лідерських якостей студентів-психологів та їх успіху у майбутній професійній діяльності, такій потрібній суспільству.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що лідерські якості є однією з ключових складових професійної готовності майбутніх психологів. Вони забезпечують не лише ефективність у виконанні професійних функцій, а й конкурентоспроможність та успішність фахівця в умовах сучасного ринку праці. Визначено, що для студентів-психологів

особливого значення набувають людиноцентричність, емпатійність, рефлексивність та етична спрямованість, а також високий рівень емоційного інтелекту. Саме ці якості дозволяють майбутньому психологу не лише організовувати й координувати спільну діяльність, а й надихати інших, підтримувати їх розвиток, формувати атмосферу довіри та психологічної безпеки.

Лідерські якості студентів-психологів слід розглядати як інтегративне утворення, яке поєднує когнітивні, емоційно-вольові, моральні компоненти, що проявляються у здатності приймати рішення, забезпечувати командну взаємодію, уникати конфліктів, демонструвати гнучкість і стійкість у професійних викликах. Отже, розвиток лідерського потенціалу студентів-психологів є важливою умовою їхнього особистісного і професійного становлення, а також запорукою ефективності майбутньої діяльності у сфері психологічної допомоги.

Перспективою подальших розвідок вважаємо аналіз експериментальної роботи щодо рівня сформованості лідерських якостей майбутніх психологів у закладах вищої освіти та створення рекомендацій щодо застосування технік формування лідерських якостей майбутніх психологів.

Список літератури:

1. Адамчук О., Вічалковська Н. Емпа-

тійність як чинник професійного самовизначення. *Inforum: VIII Науково-практична інтернет-конференція*. URL: <https://www.inforum.org.ua/>

inforum.in.ua/conferences/26/84/648.

2. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність : дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 223 с.

3. Дерев'янка С. П., Лавренко С. А. Емоційний інтелект як професійно важлива якість сучасного психолога. *Березневий науковий дискурс 2023 на тему: "Детермінанти посилення ролі освіти у воєнному відновленні України"*. Чернівці: ГО "Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій", 2023. С. 214–216. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9149>.

4. Децюк Т. Формування лідерських якостей у студентів у позааудиторній роботі в умовах вищого навчального закладу. *Молодий вчений*. 2018. № 1. С. 301–304. URL: <https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5296>.

5. Книш А. Є. Емоційний інтелект лідера у сфері бізнесу : навч. посібник. Київ: ДП "НВЦ Пріоритети", 2016. 40 с.

6. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Розвиток особистості у вимірі психологічного благополуччя. *Actual Problems in the System of Education General Secondary Education Institution-Pre-University Training-Higher Education Institution*. 2024. С. 319–328. URL: https://www.researchgate.net/publication/383543077_ROZVITOK_OSOBISTOSTI_U_VIMIRI_PSIHOLOGICNOGO_BLAGOPOLUCCA.

7. Куриця А. І., Куриця Д. І. Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів. *Проблеми сучасної психології*. Київ, 2014. Вип. 26. С. 353–363.

8. Лапузіна О. М. Формування лідерських якостей іноземних студентів як компонент їх професійної підготовки в українських закладах вищої освіти. *Лідери XXI століття*. / за заг. ред. Романовського О. Г. Харків: НТУ "ХПІ", 2018. С. 10–11.

9. Нестуля О. О. Основи лідерства: наукові концепції : навч. посібник. Полтава : ПУЕТ, 2016. 375 с

10. Нестуля С. І. Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2019. С. 499–553.

11. Міляєвої В. Р. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія. Київ : Р. А. Козлов, 2021. 296 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.

12. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Грень Л. М. Педагогіка лідерства : монографія. Харків : НТУ "ХПІ", 2023. 432 с.

13. Підбуцька Н. В., Михайличенко В. Є., Грень Л. М. Теорія і практика професійно-особистісного само-розвитку студентів : монографія. Харків : НТУ "ХПІ", 2024. 254 с.

14. Психологічна підтримка. URL: <https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/studentske-zhittya/psychologichna-pidtrymka/>.

15. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Психологічний словник. / за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 336 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.

16. Семенова А. Психопедагогічні технології розвитку культури і техніки мовлення сучасного лідера. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019, № 2. С. 71–86.

17. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

18. Черкашин А. І. Феномен лідерства у закладах вищої освіти: теоретичний аналіз наукових досліджень. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 4. С. 76–85.

19. Чой С. Б. Вплив трансформаційних і загальних стилів лідерства на сприйняття співробітниками ефективності команди. *Соціальна поведінка і особистість: Міжнародний журнал*. 2017. № 45. С. 377–386.

20. Strelnikov V. Yu., Lebedyk L. V., Hura T. V., Sysoieva S. I., Stankevych S. V., Shapovalova E. V., Avilova O. Ye. Leadership and social work in the environmental

management system. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2021. № 11. С. 349–351. URL: <https://www.ujecology.com/articles/leadership-and-social-work-in-the-environmental-management-system.pdf>.

21. Iannarino A. *How to Lead: The Leadership. E-Book*. 2018. 50 p.

22. Astin A. W. *Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

23. Frederick C., Wisdom J., Stacia R., Brummel B. A New Era for Psychologist-Leaders: Introduction to the Society of Psychologists in Leadership and the Psychology of Leaders and Leadership. *Psychology of Leaders and Leadership*. № 25. 2022. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mgr0000126>.

24. Stark P. *The only leadership book you'll ever need: how to build organizations where employees love to come to work*. 2010. 222 p.

References:

1. Adamchuk O., Vichalkovska N. Empatiinist yak chynnyk profesiinoho samovyznachennia [Empathy as a factor in professional self-determination]. *Inforum: VIII Naukovo-praktychna internet-konferentsiia*. Available at: <https://www.inforum.in.ua/conferences/26/84/648>.

2. Hren L. M. Pedahohichni umovy formuvannia u studentiv vyshchikh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv spriamovanosti na uspishnu profesiinu diialnist [Pedagogical conditions for the formation of students of higher technical educational institutions of orientation towards successful professional activity]. *Dys. kand. ped. nauk: 13.00.04*. Kharkiv, 2010. 223 p.

3. Derevianko S. P., Lavrenko S. A. Emotsiinyi intelekt yak profesiino vazhlyva yakist suchasnoho psykholoha [Emotional intelligence as a professionally important quality of a modern psychologist]. *Bereznevyi naukovyi dyskurs 2023 na temu: "Determinanty posylennia roli osvity u povoiennomu vidnovlenni Ukrainy"*. Chernihiv: HO "Naukovo-osvitnii innovatsii-

nyi tsentr suspilnykh transformatsii", 2023. pp. 214–216. Available at: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/9149>.

4. Detsiuk T. Formuvannia liderskykh yakosti u studentiv u pozaaudytornii roboti v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of leadership qualities in students in extracurricular work in a higher educational institution]. *Molodyi vchenyi*. 2018. № 1. pp. 301–304. Available at: <https://www.molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5296>.

5. Knysh A. Ye. Emotsiinyi intelekt lidera u sferi biznesu [Emotional intelligence of a leader in business]. *Navchalnyi posibnyk*. Kyiv: DP "NVTs Priorytety", 2016 40 p.

6. Kobylchenko V. V., Omelchenko I. M. Rozvytok osobystosti u vymiri psykholohichnoho blahopoluchchia [Personality development in the dimension of psychological well-being]. *Actual Problems in the System of Education General Secondary Education Institution-Pre-University Training-Higher Education Institution*. 2024. pp. 319–328. Available at: https://www.researchgate.net/publication/383543077_ROZVITOK_OSOBISTOSTI_U_VIMIRI_PSIHOLOGICNOGO_BLAGOPOLUCCA.

7. Kurytsia A. I., Kurytsia D. I. Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku liderskykh yakosti studentiv [Psychological and pedagogical conditions for the development of students' leadership qualities]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. Kyiv, 2014. Iss. 26. pp. 353–363.

8. Lapuzina O. M. Formuvannia liderskykh yakosti inozemnykh studentiv yak komponent yikh profesiinoi pidhotovky v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity [Formation of leadership qualities of foreign students as a component of their professional training in Ukrainian higher education institutions]. *Lidery XXI stolittia. / za zah. red. Romanovskoho O. H.* Kharkiv : NTU "KhPI", 2018. pp. 10–11.

9. Nestulia O. O. Osnovy liderstva: Naukovi kontseptsii [Fundamentals of Leadership: Scientific]. *Navchalnyi posibnyk*. Poltava: PUET, 2016. 375 p.

10. Nestulia S. I. *Dydaktychni osnovy formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z menedzhmentu* [Didactic foundations of the formation of leadership competence of future bachelors in management]. Monohrafiia. Poltava : PUET, 2019. pp. 499–553.
11. Miliiaeva V. R. *Osvitnie liderstvo: vid teorii do praktyky* [Educational Leadership: From Theory to Practice]. Monohrafiia. Kyiv : R. A. Kozlov, 2021. 296 p. Available at: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>.
12. Romanovskiy O. H., Mykhailychenko V. Ye., Hren L.M. *Pedahohika liderstva* [Pedagogy of leadership]. Monohrafiia. Kharkiv : NTU “KhPI”, 2023. 432 p.
13. Pidbutska N. V., Mykhailychenko V. Ye., Hren L. M. *Teoriia i praktyka profesiino-osobystisnoho samorozvytku studentiv* [Theory and practice of professional and personal self-development of students]. Monohrafiia. Kharkiv : NTU “KhPI”, 2024. 254 p.
14. Psykholohichna pidtrymka [Psychological support]. Available at: <https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/studentske-zhittya/psykholohichna-pidtrymka/>.
15. Syniavskiy V. V., Serhieienkova O. P. *Psykholohichni slovnyk* [Psychological dictionary]. / za red. N. A. Pobirchenko. Kyiv : Naukovyi svit, 2007. 336 p. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.
16. Semenova A. *Psykhopedahohichni tekhnolohii rozvytku kultury i tekhniki movlennia suchasnoho lidera* [Psychopedagogical technologies for developing the culture and speech techniques of a modern leader]. *Lider. Elita. Suspilstvo*. 2019. No. 2. pp. 71–86.
17. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky* [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031]. Available at: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.
18. Cherkashyn A. I. *Fenomen liderstva u zakladakh vyshchoi osvity: teoretychnyi analiz naukovykh doslidzhen* [The phenomenon of leadership in higher education institutions: a theoretical analysis of scientific research]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. 2021. No. 4. pp. 76–85.
19. Choi S. B. *Vplyv transformatsiinykh i zahalnykh styliv liderstva na spryiniattia spivrobotnykamy efektyvnosti komandy* [The impact of transformational and general leadership styles on employees' perceptions of team effectiveness]. *Sotsialna povedinka i osobystist: Mizhnarodnyi zhurnal*. 2017. No. 45. pp. 377–386.
20. Strelnikov V. Yu., Lebedyk L. V., Hura T. V., Sysoieva S. I., Stankevych S. V., Shapovalova E. V., Avilova O. Ye. *Leadership and social work in the environmental management system*. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2021. No. 11. pp. 349–351. Available at: <https://www.ujecology.com/articles/leadership-and-social-work-in-the-environmental-management-system.pdf>.
21. Iannarino A. *How to Lead: The Leadership*. 2018. 50 p.
22. Astin A. W. *Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
23. Frederick C., Wisdom J., Stacia R., Brummel B. *A New Era for Psychologist-Leaders: Introduction to the Society of Psychologists in Leadership and the Psychology of Leaders and Leadership*. *Psychology of Leaders and Leadership*. 2022. No. 25. Available at: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mgr0000126.00>.
24. Stark P. *The only leadership book you'll ever need : how to build organizations where employees love to come to work*. 2010. 222 p.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2025.

Іван Кірсанов

Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, аспірант
кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка

І. Зязюна; Харків, Україна;

ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-2587-7199>;

E-mail: ivanrazor6@gmail.com

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Анотація: розглянуто перспективи сформованості м'яких навичок зі соціального та емоційного інтелекту в контексті ефективності людської діяльності у сучасному світі. Проаналізовано відповідну наукову літературу щодо філософсько-освітнього розуміння проблеми “соціального та емоційного інтелекту” в контексті нових вимог до емоційної стійкості, адаптивності молоді, погіршення психологічного благополуччя та емоційного здоров'я в сучасному суспільстві. Проведено опитування військових та цивільних мешканців, які живуть і працюють під час війни в Україні. Висвітлено рефлексивні, емоційні аспекти формування та розвитку соціального та емоційного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери у ЗВО з урахуванням світових, європейських та українських тенденцій, інноваційних педагогічних технологій. Отримано результати, які представлено у вигляді рекомендацій щодо необхідності формування навичок емоційного інтелекту як центральної частини критичної рефлексії соціальної роботи у розрізі педагогічного та психологічно-емоційного контексту сучасної епохи. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування емоційного інтелекту як основи професійної культури соціального фахівця, практичної підготовки та наставництва майбутніх працівників соціальної сфери, оскільки це визначає принципи відповідальності, співчуття, справедливості та етичного ставлення до людей, що є критично важливим для ефективної та гуманної роботи з вразливими групами населення.

Ключові слова: емоційний інтелект; емоційна компетентність; соціальний інтелект; педагогічний контекст; психологічно-емоційний контекст; інноваційні педагогічні технології; професійна діяльність; фахівець соціальної сфери.

Ivan Kirsanov

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, graduate student of the
department of pedagogy and psychology of management of social systems of academician I.

Zyazyun; Kharkiv, Ukraine;

E-mail: ivanrazor6@gmail.com

THE INFLUENCE OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE EFFICIENCY OF THE FUTURE ACTIVITIES OF SOCIAL PROFESSIONALS

Abstract: the prospects for the formation of soft skills in social and emotional intelligence in the context of the effectiveness of human activity in the modern world are considered. The relevant scientific literature on the philosophical and educational understanding of the problem of “social and emotional intelligence” in the context of new requirements for emotional stability, adaptability of youth, deterioration of psychological well-being and emotional health in modern society is analyzed.

© Іван Кірсанов, 2025

A survey of military and civilian residents living and working during the war in Ukraine is conducted. The reflective, emotional aspects of the formation and development of social and emotional intelligence of future specialists in the social sphere in higher education are highlighted, taking into account global, European and Ukrainian trends and innovative pedagogical technologies. The results are presented in the form of recommendations on the need to form emotional intelligence skills as a central part of critical reflection on social work in the context of the pedagogical and psychological-emotional context of the modern era. The need for targeted formation of emotional intelligence as the basis of the professional culture of a social specialist, practical training and mentoring of future social workers is substantiated, since this determines the principles of responsibility, compassion, justice and ethical attitude towards people, which is critically important for effective and humane work with vulnerable groups of the population.

Key words: emotional intelligence; emotional competence; social intelligence; pedagogical context; psychological-emotional context; innovative pedagogical technologies; professional activity; social sphere specialist.

Ivan Kirsanov

An extended abstract of the paper on the subject of:

“The influence of social and emotional intelligence on the efficiency of the future activities of social professionals”

Problem setting. Social workers often experience higher levels of burnout than other workers, so it is important to understand the coping processes and techniques they can use to protect themselves from psychological stress [21]. The ability to effectively manage one's emotional responses in challenging situations is central to the role of social workers. Emotions affect social workers in various ways in their daily practice. Social workers are constantly exposed to difficult living conditions of clients, which are often a result of stress from wartime conditions or the consequences of the war currently taking place in Ukraine [20].

Researchers argue that social and emotional intelligence skills should become an integral part of professional competence in times of continuous change, and that this requires social workers to have a wise attitude towards both their own emotions and the emotions of others [33]. The modern labor market places high demands on the adaptability and stress resistance of employees, so the need to integrate social and emotional intelligence skills into the educational process is high. The formation of

emotional intelligence as a component of acquiring soft skills of future social sphere specialists becomes a necessary condition for their successful professional activity. In analyzing the prospects for using emotional intelligence and social work practice, scientists emphasize the complexity of studying emotions, namely three general themes identified by the results of surveys: 1) recognition of emotional complexity; 2) reflection on emotional topics; 3) examination of one's own biases. Despite the fact that the centrality of emotions in social work dates back several decades, further research is needed on the introduction and management of emotional intelligence in the educational process of training future social workers in higher education, the relevance and importance of which for organizational life is fully recognized [27].

Resent research and publications analysis. The ancient Greeks pondered the concept of “emotional intelligence”, believing that a wise person is one who is able to combine reason, logic, and emotions. The concept of emotional intelligence originates from the ancient history of philosophical and

psychological thought, and is rooted in the ideas of Aristotle, Epictetus, Seneca, René Descartes, Jean-Jacques Rousseau [1; 5; 6; 10], and many prominent researchers and scholars who emphasized the need to master emotions through rational control, and their connection with rationality and ethical development. Despite the fact that this was two and a half thousand years ago, the issue of human emotions has remained unchanged.

The interest in emotional intelligence re-emerged in the early 20th century due to the discovery of a relationship between a person's success in career and life and the ability to effectively manage one's own emotions, as well as the ability to effectively interact with others based on emotional connections [13]. At the same time, the results of classical IQ (intelligence quotient) tests could not explain the peculiarities of people's motivation and behavior and assess these abilities [28]. The scientist Ingram proposes the following concepts regarding emotional intelligence in social work: reflection in action and reflection in action. The first concept (reflection in action) refers to the ability to think about a situation while a person is engaged in it, and the other (reflection in action) refers to the analysis of the situation later [29].

A group of Ukrainian researchers led by O. Romanovsky proved the high effectiveness of the EI development program, with the need to use discussions and debates, which consist of several stages, namely: preparation, the debates themselves, analysis and work on errors (improving debate skills) [15]. And at each of these stages, EI development occurs. Researchers E. Nosenko and Kovryga noted the importance of the adaptive and stress-protective function of EI, which is an important construct for future social sphere specialists [14]. Such psychological features that are extremely important for social sphere specialists, including self-awareness, empathy and emotional regulation, can be developed using psychological and pedagogical functions, such as EI training programs, creating a

positive environment in the student group. All this will allow you to better navigate the social and emotional situations that social sphere specialists encounter in their personal and professional lives, which will ultimately lead to more successful professional activities.

Paper objective. The purpose of the article is to analyze the essence and significance of social and emotional intelligence as an important component of success in the professional activity of a social work specialist and the ways of forming social and emotional intelligence in future social sphere specialists in the educational environment of a higher education institution; to determine on this basis the technologies for the development of social and emotional intelligence in future social sphere specialists. The objectives of the study were as follows: 1) to clarify the essence of the concept of emotional intelligence of a social sphere specialist from different points of view, its structure; 2) to identify key factors that influence the effectiveness of the formation of emotional intelligence in future social sphere specialists in higher education institutions; 3) to highlight the pedagogical conditions for the formation of emotional intelligence in future social sphere specialists in the educational process of a higher education institution; 4) to characterize the technologies for the formation of emotional intelligence in future social sphere specialists in higher education institutions; 5) to develop practical recommendations for the development of emotional intelligence in social sphere specialists in modern higher education institutions.

Paper main body. The object of the study is the educational process of future social sphere specialists in the educational environment of higher education institutions. The subject of the study is the ways of forming emotional intelligence in future social sphere specialists in the educational process of a higher education institution. The following research methods are considered: critical analysis of scientific sources on the research problem; method of observation, study and generalization of advanced pedagogical

experience; analysis, comparison and systematization of theoretical and empirical surveys. In 2024, a study was conducted at the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" on the relationship between the presence of emotional and social intelligence skills and the effectiveness of training and work of social sphere specialists in the conditions of the modern Russian-Ukrainian war. The study was attended by 67 people — students of pedagogical and psychological specialties, 28 heads of various business structures of the city of Kharkov, 30 working social sphere specialists of the city of Kharkov. The study was conducted using a survey method. The questionnaire used to study the relationship between the presence of emotional and social intelligence skills and the effectiveness of training and work of social sphere specialists consisted of two main parts: the first part concerned emotional and social intelligence skills, the second — assessment of work performance. After collecting the responses, a correlation analysis was conducted to study the relationship between emotional and social intelligence skills and performance indicators of social workers. After processing the data using the Pearson correlation coefficient to study the linear relationship between variables, correlation coefficients were calculated for each pair of variables (for example, self-awareness — customer satisfaction, empathy — task performance, etc.). The analysis made it possible to identify important patterns and draw conclusions about the significant impact of these skills on professional activity and to establish an unconditional relationship between emotional and social intelligence skills and the performance of social workers.

To study the level and characteristics of emotional intelligence in students of pedagogical and psychological specialties, managers of various business structures and working social workers, the D. Lyusin test (questionnaire) was also used. During this survey, the level of emotional intelligence of the above-mentioned respondents was determined

within the framework of one or another type of relationship: "interpersonal emotional intelligence", "intrapersonal emotional intelligence", "understanding one's own emotions" and "managing one's own emotions". The level of empathy, social interaction; adaptation to change; emotional resilience in stressful situations was also determined.

Conclusions of the research. Based on the results of the survey, it can be noted that EI has practical benefits in the context of pedagogy and psychology of higher education, and the formation of social and emotional intelligence in future specialists in the social sphere is an important aspect of their training in higher education institutions. Several ways have been identified that can contribute to the development of these skills: 1) the introduction of specialized courses on emotional intelligence; 2) the organization of trainings and practical classes to practice communication, cooperation and conflict resolution skills; 3) conducting conversations, educational lectures, practical or scientific-practical conferences, other thematic extracurricular activities; 4) involving students in projects in the field of social work; 5) participation in international exchanges, cross-cultural programs, etc.; 6) the inclusion of aspects of social and emotional intelligence in all academic disciplines so that students can apply these skills in different contexts. The scientific novelty of the work lies in the fact that a holistic analysis of the problem of forming emotional intelligence in future social sphere specialists in higher education institutions has been carried out; the structure of emotional intelligence of such specialists has been revealed (in particular, the concepts of emotional awareness, managing one's own emotions, self-motivation, empathy, recognizing the emotions of other people); the psychological and pedagogical features of the formation of emotional intelligence have been determined; the pedagogical conditions for the formation of emotional intelligence have been characterized; the technology for the formation of emotional intelligence in future social work specialists has been theoretically substantiated.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціальні працівники часто відчують вищий рівень вигорання, ніж інші працівники, тому важливо розуміти процеси адаптації та технології, які вони можуть застосовувати для захисту від психологічного стресу [21]. Здатність ефективно керувати власними емоційними реакціями в складних умовах є центральною для ролі соціальних працівників. Емоції різними способами впливають на соціальних працівників у їхній повсякденній практиці. Соціальні працівники постійно стикаються з важкими умовами життя клієнтів, які часто є наслідком стресу від військових умов або наслідків війни, яка зараз є в Україні [20]. Є докази того, що студенти, які навчаються на спеціальностях, пов'язаних із соціальною роботою, та, особливо, такі, які не володіють сукупністю соціальних, когнітивних та емоційних навичок, знань і умінь, що дають змогу людині успішно взаємодіяти з іншими, адаптуватися до соціального середовища, співпрацювати в команді, вирішувати конфлікти та приймати відповідальні рішення в життєвих ситуаціях, часто вважають свої завдання емоційно складними та стресовими [27].

Їм зазвичай важко розрізнити такі емоції, як емпатія, ідентифікація, дискомфорт, тривога, роздратування/обурення та ефективно керувати ними.

Деякі науковці вважають, що усвідомлення власних упереджень, пов'язаних із нормативним культурним розумінням, сприяє розумінню різних проявів емоцій та допомагає виявленню навичок керування такими емоціями. Емоції є фундаментальними для людського досвіду; вони виконують численні цільові функції, від попередження людей про небезпеку до допомоги їм у налагодженні соціальних стосунків [27]. Дослідники зазначають, що

тема емоцій є багатогранною й охоплює різні дисципліни [25]. Вони стверджують, що навички з соціального та емоційного інтелекту мають стати невід'ємною частиною професійної компетентності у час безперервних змін, і що це вимагає від соціальних працівників мудрого ставлення як до власних емоцій, так і до емоцій інших [33]. Соціальне розуміння — це, серед іншого, вміння опрацьовувати велику кількість невербальних сигналів інших людей; управління взаємовідносинами відбувається через усвідомлення емоцій, здатності розпізнавати та розуміти, що відчують інші люди. Таким чином, щоб розвинути в собі здатність до найбільшого відчуття щастя та успішної самореалізації, фахівцю соціальної сфери варто розвивати свій емоційний інтелект. Адже завдяки йому можна знайти баланс між розумом та почуттями та наблизитись до відчуття гармонії у житті.

Сучасний ринок праці висуває високі вимоги до адаптивності та стресостійкості працівників, тому необхідність інтеграції навичок соціального та емоційного інтелекту в освітній процес є високою. Формування емоційного інтелекту як складової набуття м'яких навичок майбутніх фахівців соціальної сфери стає необхідною умовою їх успішної професійної діяльності. Емоції мають потенціал для усвідомлення власних упереджень, пов'язаних із нормативними суспільними поглядами, розумінням складності емоцій, навіть, якщо емоції можуть здаватися простими, насправді вони заслуговують ретельного аналітичного дослідження. Фахівцям соціальної сфери зазвичай не вистачає часу, необхідного для особистих роздумів і аналізу під час роботи на індивідуальному рівні. Така форма аналітичного усвідомлення передбачає виявлення власних, іноді втілених, емоційних тригерів і звернення уваги на них. У аналізі перспектив використання емоційного інтелекту і практики соціальної роботи, науковці підкреслюють складність

дослідження емоцій, а саме три загальні теми, які визначені за результатами опитувань: 1) визнання емоційної складності; 2) роздуми на емоційні теми; 3) вивчення власних упереджень.

Незважаючи на те, що центральне значення емоцій у соціальній роботі сягає кількох десятиліть, потрібне подальше дослідження впровадження та керування емоційним інтелектом в освітній процес підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, актуальність і важливість якого для організаційного життя є повністю визнаною [27].

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Ще стародавні греки розмірковували над поняттям “емоційний інтелект”, вважаючи, що мудра людина — це та, яка здатна об'єднати розум, логіку та емоції. Концепція емоційного інтелекту бере свій початок із давньої історії філософської та психологічної думки та сягає корінням в ідеї Арістотеля, Епіктета, Сенеки, Рене Декарта, Жан-Жака Руссо [1; 5; 6; 10], та багатьох видатних дослідників та учених, які наголошували на необхідності опанування емоцій за допомогою раціонального контролю, та на їх зв'язок із раціональністю та етичним розвитком. Незважаючи на те, що це було дві з половиною тисячі років тому, питання людських емоцій залишилося незмінним.

Посилення інтересу до емоційного інтелекту знову виникло на початку 20 століття через те, що була виявлена залежність між успіхом людини в кар'єрі та в житті та здатністю до ефективного управління власними емоціями, а також здатністю до ефективної взаємодії з іншими людьми, що базується на емоційних зв'язках [13]. Водночас результати класичних тестів IQ (коефіцієнт інтелекту) не змогли пояснити особливості мотивації та поведінки людей та оцінити ці здібності [28]. Науковець Інграм пропонує наступні концепції щодо емоційного інтелекту в соціальній роботі:

відображення в дії та відображення дії. Перша концепція (відображення в дії) належить до здатності думати про ситуацію, поки людина займається нею, а інша (відображення дії) належить до аналізу ситуації пізніше [29]. Метою освіти з соціальної роботи є навчання студентів володінню рефлексивними практиками [36]. Наприклад, критично рефлексивна модель Фука і Гарднера передбачає використання фрагмента професійного досвіду як матеріалу для роздумів за допомогою колег [24]. Шашенкова А. і Басюк Н. пропонують концепцію рефлексивності, яка визнає, що емоції відіграють певну роль у побудові знань і тому, як вони використовуються [3; 16; 17]. Емоції також відіграють певну роль у визначенні вибору, який люди роблять, обмірковуючи свої дії [29].

Афективне визнання та обмін є вирішальними в багатьох професіях, оскільки, як зазначено в літературі щодо соціальної роботи, будь-яка робота може призвести до емоційного та фізичного вигорання [26]. Емоційний інтелект і емпатія мають як когнітивні, так і емоційні виміри. Наприклад, такі емоції, як емпатія, розпізнаються в мозку як емпатична відповідь на досвід інших, що можуть мимоволі викликати спільні неврологічні реакції [26].

Хоча у літературних джерелах про стрес і соціальну роботу наголошується на важливості структурного та організаційного контексту, менше уваги приділяється емоційній насиченості практик соціальної роботи [22]. Соціальні працівники часто стикаються з важкими умовами роботи, але більшість залишаються відданими своїй роботі, навіть не впоравшись із емоційним навантаженням [23; 27]. Соціальні працівники можуть активізувати високий рівень емпатії, що включає тягар власної реакції та реакції інших, що може призвести до стресу та вигорання, тому що мозок створює дуже реальні відчуття у відповідь на досвід іншої людини [35]. У цьому випадку, соціальні працівники

сприймають почуття гніву, депресії, тривоги або радості клієнта як свої власні почуття, що вказує на необхідність підкреслювати емоційні аспекти як центральну частину критичного осмислення в дослідженнях. Саме на етапі навчання у ЗВО необхідно формувати у майбутніх фахівців соціальної сфери навички рефлексивності як використання власної самосвідомості. Таким чином, афективна та рефлексивна реакція заслуговують на увагу в соціальній роботі. Емоційний інтелект (ЕІ) можна визначити як здатність ідентифікувати, виражати, розуміти, керувати та розумно використовувати емоції [29–31; 33; 38]. Він включає як когнітивні, так і емоційні аспекти. ЕІ також визначається як “здатність мотивувати себе та наполегливо діяти перед обличчям розчарувань; контролювати імпульс і відкладати задоволення; регулювати свій настрій і не давати стражданням заповнити здатність мислити; співчувати та сподіватися” [32]. Є багато ситуацій, які можуть викликати емоції в соціальній роботі, оскільки вони включають такі дилеми, як: травма, страждання, насильство, зловживання, різні види впливу та вразливість [34]. Для того, щоб встановити та підтримувати довіру, фахівець у соціальній сфері має володіти навичками керування емоційним інтелектом, тобто бути в змозі почути, зрозуміти та керувати перспективами та емоціями людей, з якими він працює [29; 30]. Методологічний арсенал сучасних наукових досліджень являє собою поєднання загальнонаукового та філософського методологічного кластера. Філософські дослідження майбутнього формуються в контексті постмодерністських знань про емоційний інтелект, який визначається як сума навичок та здібностей людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію та бажання, як інших людей, так і свої власні. Емоційний інтелект також розглядається як здатність контролювати свої емоції та емоції інших людей для вирішення практичних проблем [19].

В Україні проблеми емоційного інтелекту досліджували такі науковці, як:

І. Аршава, О. Власова, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Н. Коврига, Е. Носенко, та ін. [2; 4; 7; 14].

Українські науковці в сфері дослідження ЕІ особистості Е. Носенко та Н. Коврига розробили інформаційно-перероблювану модель ЕІ, де поняття “емоційний інтелект” розглядається через поняття “емоційна розумність” [14]. Дослідниця В. Зарицька доводить, що ЕІ впливає на когнітивну (уявлення про себе та про інших), емоційну (емоційне самопочуття) та поведінкову сфери (комунікативна поведінка) людини [7, с. 19–22]. Група українських дослідників на чолі із Романовським О. довела високу ефективність програми розвитку ЕІ з необхідністю використання дискусій та дебатів, які складаються із кількох етапів, а саме: підготовки, власне самих дебатів, аналізу і роботи над помилками (вдосконалення навичок проведення дебатів) [15]. І на кожному з цих етапів відбувається розвиток ЕІ. Дослідники Е. Носенко та Н. Коврига відзначили важливість адаптивної та стресозахисної функції ЕІ, який є важливим конструктом для майбутніх фахівців соціальної сфери [14]. Такі психологічні особливості, що є надважливими для фахівців соціальної сфери, включаючи самосвідомість, емпатію та емоційну регуляцію, можна розвинути за допомогою психолого-педагогічних функцій, таких, як програми навчання ЕІ, створення позитивного середовища в студентській групі. Все це дозволить краще орієнтуватися в соціальних та емоційних ситуаціях, з якими стикаються фахівці соціальної сфери в особистому та професійному житті, що зрештою призведе до більш успішної професійної діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Огляд відповідних досліджень і публікацій показує, що Україна почала впроваджувати соціально-емоційне та етичне

навчання (СЕЕН), а саме інноваційну навчальну програму для дітей та підлітків від дошкільного до старшого шкільного віку, розроблену американським Університетом Еморі (Emory University) у рамках програми Нова Українська школа [11; 12]. Однак ці концепції ще недостатньо розроблені та впроваджені на практиці: емоційний інтелект часто не враховується, особливо під час розгляду важливих факторів роботи сучасного фахівця та під час навчання у ЗВО.

Дослідження свідчать про те, що емоційний інтелект із його потенційною значущістю для практики соціальної роботи є недостатньо дослідженим [9]. Це підтверджує необхідність розроблення набагато більш загального підходу, пов'язаного із розробкою планів “найкращих практик”, які можуть максимізувати потенціал соціальних працівників шляхом їх підготовки у закладах вищої освіти. Необхідність вивчення та розвитку соціального та емоційного інтелекту постала особливо гостро в останнє десятиріччя, оскільки збільшення емоціогенних ситуацій, підвищена конкуренція на ринку праці, занижений рівень самоконтролю власних емоцій або заперечення емоційних реакцій та війна в Україні призводять до збільшення емоційних навантажень на людину, негативного впливу на психічне самопочуття, до психічних розладів та хронічних захворювань та, в цілому, перешкоджають виконувати професійні обов'язки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному аналізі взаємозв'язку між рівнем розвитку соціального й емоційного інтелекту та результативністю професійної підготовки і прогнозованою ефективністю професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, а також у виявленні компонентів і механізмів, які забезпечують оптимізацію цієї підготовки з урахуванням зазначених інтелектуальних характеристик.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що уперше на основі системного

підходу обґрунтовано взаємозв'язок між рівнем соціального та емоційного інтелекту та прогнозованою ефективністю професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери; розроблено структурно-функціональну модель впливу соціального та емоційного інтелекту на ключові професійні компетентності фахівців соціальної роботи; визначено та емпірично підтверджено компоненти соціального й емоційного інтелекту, що найбільш суттєво впливають на ефективність виконання професійних функцій у соціальній сфері (здатність до емпатії, регуляція емоцій, навички соціальної перцепції, комунікативна гнучкість); уточнено зміст понять “соціальний інтелект майбутнього фахівця соціальної сфери” та “емоційний інтелект майбутнього фахівця соціальної сфери” у контексті професійної діяльності.

Запропоновано авторську класифікацію чинників (когнітивних, афективних, поведінкових), що опосередковують вплив соціального та емоційного інтелекту на професійну успішність. Розкрито структуру емоційного інтелекту таких фахівців (зокрема, поняття емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, самомотивації, емпатії, розпізнавання емоцій інших людей); визначено психолого-педагогічні особливості формування емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідницька проблема статті визначає необхідність нового формату відповідних механізмів у процесі ускладнення рівня продуктивних сил та соціальних відносин людини та природи на основі соціального та емоційного інтелекту. Фактично, соціальний та емоційний інтелект сприяють успішному розвитку найрізноманітніших сфер науки і техніки, а також розвиваються як самостійні компоненти. Таким чином, сьогодні важливою, актуальною та досить значущою проблемою для теорії та практичного використання є розробка

основ діяльності сучасного фахівця соціальної сфери на базі соціального та емоційного інтелекту. Зважаючи на те, що феномен людської діяльності давно привертає увагу вчених, фокус дослідження зосереджений на доцільності використання нових алгоритмів та механізмів взаємодії, включаючи соціальний та емоційний інтелект.

ЕІ стає все більш важливою темою в галузі освіти. Загальновизнано, що люди з високим рівнем ЕІ краще підготовлені до орієнтування в соціальних і емоційних ситуаціях у своєму особистому та професійному житті. Це є актуальним для майбутніх фахівців соціальної сфери, які повинні мати глибоке розуміння мови, культури та спілкування, щоб ефективно виконувати свої ролі. Спільна позиція, в якій популярні та наукові концепції емоційного інтелекту зійшлися: емоційний інтелект розширює уявлення про те, що означає бути розумним та мислити [13; 18].

На відміну від IQ, який закладений генетично, людина може регулювати та підвищувати свій емоційний інтелект протягом усього життя. Важливо розуміти, що показник соціальних навичок є не менш важливим для ефективної діяльності та особистого успіху, ніж здатність логічно мислити чи вирішувати математичні задачі. Наразі роботодавці звертають увагу на те, що високі розумові здібності не завжди є критерієм, який визначає успіх людини на роботі. Наприклад, вони беруть на роботу людину з широким послужним списком та високим показником логіки та IQ, а вона виявляється тираном, який не здатний ужитися в колективі. Саме тому все більше великих компаній звертаються за допомогою до фахівців із емоційного інтелекту: достатньо зробити в Інтернеті запит “емоційний інтелект для бізнесу”, щоб переконатися в цьому. Дослідники зазначають, що високий емоційний інтелект позитивно впливає на здатність працювати в команді. Емоційний інтелект — це здатність людини сприймати власні емоції, що, серед іншого, впливає на

здатність працювати в команді та відчувати настрої колег. Часто люди сприймають себе не так, як про них думають інші. Конфіденційність емоцій — це перший крок до переоцінки поведінки. Дійсно, бізнес-лідери, які можуть працювати з емоційною стороною своєї організації, доповнюють процес управління новим змістом та значенням, що покращує якість використання всіх інструментів управління.

У 2024 році на базі Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” було проведено дослідження взаємозв’язку наявності навичок емоційного та соціального інтелекту з результативністю навчання та роботи фахівців соціальної сфери в умовах сучасної російсько-української війни. У дослідженні прийняло участь 67 осіб — студентів педагогічних та психологічних спеціальностей, 28 керівників різних бізнес-структур м. Харкова, 30 працюючих фахівців соціальної сфери м. Харкова. Дослідження проводилось методом опитування. Метод опитування було обрано як основний, оскільки досліджуване явище має суб’єктивно-особистісний характер, тобто рівень сформованості соціального та емоційного інтелекту, а також пов’язані з ним когнітивні, поведінкові й емоційні особливості, найефективніше виявляються через самооцінку та рефлексію респондентів. Крім того, опитування дозволяє охопити значну вибірку в умовах обмеженого доступу до очних досліджень через воєнний стан, безпекові ризики та географічну розпорошеність майбутніх і чинних фахівців соціальної сфери.

Під час проведення опитування була забезпечена стандартизація та порівнянність даних, що важливо для подальшого кількісного аналізу кореляцій між рівнем емоційного та соціального інтелекту і показниками навчальної чи професійної результативності. Можна зазначити, що метод є етично прийнятним у воєнних умовах, адже не створює

додаткового психологічного навантаження, на відміну від експериментальних або спостережних методів, які можуть посилювати стрес у респондентів.

Відомо, що вибірка дослідження може вважатися умовно репрезентативною, якщо дотримано таких умов:

- до вибірки включено як студентів соціально-педагогічних спеціальностей, так і практикуючих фахівців соціальної сфери, що дозволяє простежити динаміку впливу соціального й емоційного інтелекту на етапах підготовки та реалізації професійної діяльності, а саме дотримується різноманітності та професійна приналежність;

- взято до уваги географічну та соціальну різноманітність: учасники дослідження представляють різні регіони України, зокрема території з підвищеним рівнем воєнних загроз, що забезпечує врахування контексту сучасних реалій;

- враховується статево-вікова структура: у вибірці присутні представники обох статей та різних вікових категорій, що важливо для мінімізації систематичних похибок;

- обсяг вибірки дозволяє здійснити кореляційні та порівняльні дослідження та складає (за умови $n \geq 10\%$ від генеральної сукупності або статистично достатній для обраних методів аналізу).

Водночас повна репрезентативність обмежена через воєнні умови, що ускладнюють доступ до всіх категорій фахівців і зумовлюють застосування зручної вибірки (*convenience sampling*).

Це опитування дає змогу отримати валідні дані про взаємозв'язок психологічних компетентностей і професійної ефективності в реальних умовах війни, коли стресові фактори різко впливають на емоційну стабільність і соціальну взаємодію фахівців. Крім того, воно забезпечує виявлення факторів професійної стійкості та адаптивності, які прямо пов'язані з розвитком емоційного та соціального інтелекту, що особливо актуально в кризових і небезпечних ситуаціях; а також дозволяє швидко

зібрати масштабний емпіричний матеріал у ситуації обмеженого доступу до очних методів (спостереження, експерименту) через безпекові ризики. Можна зазначити, що таке дослідження сприяє розробці практичних рекомендацій для системи освіти та соціальної роботи, включаючи оновлення навчальних програм і методів підготовки фахівців, а також фіксує унікальний досвід професійної діяльності в умовах війни, який може стати основою для подальших досліджень стресостійкості, емоційного вигорання та психологічної підтримки фахівців.

Результати цього дослідження можуть бути корисними закладам вищої освіти — для удосконалення освітніх програм соціально-педагогічних спеціальностей із акцентом на розвиток емоційного та соціального інтелекту; Міністерству соціальної політики та службам соціального захисту — для розробки стратегій підтримки та підвищення ефективності роботи соціальних працівників у воєнних і післявоєнних умовах; керівникам соціальних служб — для створення тренінгових програм з розвитку *soft skills*, емоційної регуляції, комунікативної гнучкості; психологам і тренерам — для формування програм психологічної підтримки та запобігання професійному вигоранню; міжнародним гуманітарним організаціям — як емпірична база для проєктів підтримки українських фахівців соціальної сфери; науковцям і дослідникам — для розвитку наукового знання про вплив соціально-емоційних компетентностей на ефективність діяльності в умовах високого рівня стресу.

Опитувальник який використувався для вивчення взаємозв'язку між наявністю навичок емоційного та соціального інтелекту та результативністю навчання та роботи фахівців соціальної сфери, складався з двох основних частин: перша частина стосувалася навичок емоційного та соціального інтелекту, друга — оцінки результативності роботи.

Опитувальник для вивчення взаємозв'язку між наявністю навичок емоційного та соціального інтелекту та результативністю навчання та роботи

Запитання	Відповіді	Бали
Навички емоційного та соціального інтелекту (Частина 1)		
Самосвідомість	Я можу легко визначити свої емоції	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Я усвідомлюю, як мої емоції впливають на мої дії	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
Саморегуляція	Я здатний контролювати свої емоції в стресових ситуаціях	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Я вмію адаптуватися до змін у середовищі	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
Емпатія	Я можу зрозуміти емоції інших людей	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Я часто ставлюся до почуттів інших людей з розумінням	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
Соціальні навички	Я легко знаходжу спільну мову з новими людьми	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Я вмію ефективно вирішувати конфлікти	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
Результативність роботи (Частина 2)		
Задоволеність клієнтів	Клієнти часто висловлюють задоволення від моєї роботи	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Я отримую позитивні відгуки від клієнтів про свою діяльність	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
Ефективність виконання завдань	Я встигаю виконувати свої робочі обов'язки вчасно	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Я досягаю поставлених цілей у своїй роботі	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
Співпраця в команді	Я вважаю, що добре працюю в команді	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Мої колеги часто звертаються до мене за допомогою або порадою	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
Особистий розвиток	Я регулярно займаюся саморозвитком у професійній сфері	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден
	Я активно шукаю можливості для покращення своїх навичок	1 зовсім не згоден
		5 повністю згоден

Після збору відповідей було проведено кореляційний аналіз для вивчення зв'язку між навичками емоційного та соціального інтелекту і показниками результативності роботи фахівців соціальної сфери.

Після обробки даних із використанням кореляційного коефіцієнту Пірсона для вивчення лінійного зв'язку між змінними, було розраховано кореляційні коефіцієнти для кожної пари змінних

(наприклад, самосвідомість — задоволеність клієнтів, емпатія — ефективність виконання завдань тощо). Отримані дані відповідали нормальному розподілу, тому у використанні кореляційного коефіцієнту Спірмена не було необхідності. При інтерпретації результатів значення кореляційного коефіцієнту варіювалося від “-1” до “1”, де “1” — це ідеальний позитивний зв'язок; “-1” — ідеальний негативний зв'язок; “0” — відсутність зв'язку. Було оцінено

статистичну значущість (р-значення), яка склала $p < 0,05$, що підтверджує значущість отриманих результатів.

Проведений аналіз дозволив виявити важливі закономірності та зробити висновки щодо значного впливу цих навичок на професійну діяльність та встановити безумовний зв'язок між навичками емоційного та соціального інтелекту та результативністю роботи фахівців соціальної сфери.

Для дослідження рівня та особливостей емоційного інтелекту у студентів педагогічних та психологічних спеціальностей, керівників різних бізнес-структур та працюючих фахівців соціальної

сфери, був також використаний тест (опитувальник) Д. Люсіна. В ході даного опитування визначався рівень емоційного інтелекту вищезначених респондентів у рамках того чи іншого типу відносин: “міжособистісний емоційний інтелект”, “внутрішньо-особистісний емоційний інтелект”, “розуміння власних емоцій” та “керування власними емоціями”. Також визначався рівень емпатії, соціальної взаємодії; адаптації до змін; емоційної стійкості у стресових ситуаціях.

Після проведення дослідження, були отримані середні значення кількісних показників усіх груп опитуваних, які відображені у таблиці (Табл.2).

Таблиця 2.

Кількісні показники рівня емоційного інтелекту у респондентів

	Дуже низький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Міжособистісний емоційний інтелект	30 %	40 %	10 %	20 %
Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	50 %	20 %	30 %	0 %
Розуміння власних емоцій	30 %	30 %	30 %	10 %
Керування власними емоціями	70 %	20 %	5 %	5 %
Емпатія	20 %	10 %	20 %	50 %
Соціальна взаємодія	30 %	20 %	40 %	10 %
Адаптація до змін	10 %	25 %	25 %	30 %
Емоційна стійкість у стресових ситуаціях	10 %	10 %	20 %	60 %

Аналізуючи таблицю, можна відмітити, що значення міжособистісного емоційного інтелекту виявилися на низькому рівні у 40 % респондентів; середній рівень виявлено у 10 % досліджуваних та у 20 % респондентів було виявлено високий рівень міжособистісного емоційного інтелекту. Середні значення внутрішньо-особистісного ЕІ у 50 % осіб виявлено на досить низькому рівні, у 20 % на низькому рівні, а високий рівень внутрішньо-особистісного ЕІ взагалі відсутній. У середньому у 30 % респондентів розуміння власних емоцій є на

низькому рівні, а 30 % респондентів добре розуміють власні емоції. Тобто, підбиваючи підсумки аналізу рівня емоційного інтелекту вищезначених респондентів у рамках того чи іншого типу відносин, можна сказати, що ЕІ цих респондентів має досить низькі показники у шкалах керування власними емоціями, внутрішньо-особистісного та міжособистісного русла, а рівень розуміння власних емоцій посідає середні значення. Як припущення, можна зазначити, що низький рівень показників у дослідженні пов'язаний із непростими умовами роботи

під час воєнної агресії з боку росії. Очевидно, що умови війни часто супроводжуються потоком негативної інформації, яка може викликати страх, тривогу або розгубленість. Розглядаючи питання розвитку емоційного інтелекту фахівців соціальної сфери, майбутніх або тих, хто навчається, слід взяти до уваги звичайні реалії нашого теперішнього життя, насамперед воєнний стан, в якому ми живемо. Адже в умовах війни емоційний інтелект стає не лише інструментом адаптації, а й важливим ресурсом для психологічної стійкості та соціальної підтримки [8]. Водночас досить значний відсоток досліджуваних відрізняється високим рівнем емпатії та емоційної обізнаності, що свідчить про здатність студентської молоді до самопізнання та вказує на її соціальну чутливість. Натомість, більша частина студентів мають потребу в додатковому навчанні та підтримці для розвитку свого емоційного інтелекту. Виявлені особливості свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи над покращенням емоційної регуляції, емпатії та навичок соціальної взаємодії майбутніх фахівців соціальної сфери під час навчання у закладах вищої освіти.

Результати, отримані під час дослідження, на жаль, невтішні. Так більшість опитуваних відзначили, що відчули суттєві зміни на гірше у своєму житті, при цьому більшість із них охарактеризувало свій нинішній психічний стан як “емоційний шок, який й досі триває”. Проведене опитування показало, що частина студентів “неспроможна контролювати власне 43 життя” (90 %), “неохоче планує свій майбутній час” (82 %), “відчуває постійну гостру тривогу” (60 %). Крім цього, суттєво змістився вектор очікувань у системі цінностей сучасного студента соціальної сфери. Можна порівняти результати опитувань, проведених до початку війни, коли 83 % молодих людей мріяли про свій матеріальний добробут, 80 % — про

забезпечення свого професійного статусу і 75 % про подорожі, то зараз, під час війни, майже 100 % мріють про мир, спокій та очікування перемоги [4]. Результат проведеного дослідження свідчить про те, що “основними ознаками емоційного неблагополуччя молоді в ситуації повномасштабної війни в Україні є перевага негативних емоційних станів (зокрема, стану шоку), нераціональне ставлення до своїх емоційних переживань. Більшість представників молоді усвідомлюють наявність негативних особистісних змін у себе, проте не завжди в змозі самотужки це скоригувати” [4].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати аналізу отриманих результатів дозволили зробити наступні висновки. Діяльність фахівця соціальної сфери — це форма буття та визначальна умова гармонізації біологічних та соціальних принципів людської природи. Емоційний інтелект є дуже важливим фактором для діяльності сучасного фахівця соціальної сфери, оскільки поряд із необхідністю мати логіку професійної діяльності, нездатність фахівця встановити якісний контакт із членами колективу неминуче призведе до проблем у соціально-психологічній його атмосфері, і, як наслідок, не лише до емоційних, а й до фінансових втрат.

Беручи за основу дані отриманих результатів опитування, можна зазначити, що ЕІ має практичну користь в контексті педагогіки і психології вищої школи, а формування соціального та емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери є важливим аспектом їхньої підготовки в закладах вищої освіти. Було визначено декілька шляхів, які можуть сприяти розвитку цих навичок.

1. Запровадження спеціалізованих курсів, які зосереджені на розвитку емоційного інтелекту, що буде допомагати студентам усвідомити свої емоції, навчитися їх контролювати та розпізнавати емоції інших.

2. Організація тренінгів та практичних занять, що включають рольові ігри, методику порт-фоліо, симуляції та групові обговорення, що дозволить студентам відпрацьовувати навички спілкування, співпраці та вирішення конфліктів.

3. Проведення бесід, просвітницьких лекцій, практичних чи науково-практичних конференцій, іншої тематичної позанавчальної активності.

4. Залучення студентів до реальних проєктів, стартапів у сфері соціальної роботи.

5. Запровадження психологічних тренінгів, воркшопів, психотерапевтичних тематичних груп та індивідуального психологічного консультування для формування навичок рефлексії щодо власного досвіду і емоцій у майбутніх фахівців соціальної сфери.

6. Запровадження системи менторства, де досвідчені фахівці будуть ділитися своїм досвідом і знаннями.

7. Участь у міжнародних обмінах, крос-культурних програмах або проєктах з представниками інших культур, що буде сприяти розвитку емпатії, толерантності та розуміння різноманітності.

8. Включення аспектів соціального та емоційного інтелекту в усі навчальні дисципліни, щоб майбутні фахівці різних напрямків могли застосовувати навички саморегуляції, тайм-менеджменту і т. ін. в професійній діяльності.

Систематичне впровадження методик, спрямованих на формування ЕІ у закладах вищої освіти, буде сприяти не тільки підвищенню академічних результатів, а й загальному благополуччю молоді. Розвиток емоційного інтелекту студентів допоможе майбутнім фахівцям соціальної сфери стати більш чутливими до потреб інших людей, ефективно комунікувати та успішно вирішувати конфлікти в своїй професійній діяльності.

Подальший розвиток даного дослідження вбачаємо у розширенні вибірки та порівняльному аналізі: проведення досліджень на більшій і статистично репрезентативній вибірці, включаючи студентів різних закладів освіти, практикуючих фахівців, а також порівняння за регіональними ознаками та ступенем впливу воєнних умов; у проведенні лонгітюдних досліджень: відстеження динаміки розвитку соціального та емоційного інтелекту на етапах навчання та подальшої професійної діяльності для виявлення стабільності або зміни взаємозв'язків із ефективністю роботи; у розробці та апробації корекційних і тренінгових програм: створенні цілеспрямованих методик розвитку емоційного й соціального інтелекту для підвищення професійної стійкості та адаптивності фахівців соціальної сфери; у вивченні впливу кризових факторів: аналізу того, як війна, стресові події та посттравматичні переживання модифікують роль емоційного та соціального інтелекту в професійній ефективності. Вважаємо за доцільне проведення інтеркультурних досліджень: порівняння результатів українських фахівців із досвідом інших країн, що переживали воєнні або кризові ситуації, для узагальнення ефективних стратегій професійної підготовки; інтеграцію цифрових технологій: дослідження можливостей використання онлайн-тренінгів, VR/AR-середовищ та мобільних застосунків для розвитку соціально-емоційних компетентностей; дослідження гендерних і вікових аспектів: виявлення особливостей впливу соціального та емоційного інтелекту на професійну ефективність з урахуванням статі, віку, досвіду роботи; кореляцію з іншими психологічними характеристиками: розгляд зв'язку соціального та емоційного інтелекту з рівнем стресостійкості, емпатією, мотивацією, когнітивною гнучкістю та ризиком емоційного вигорання.

Список літератури

1. Арістотель. Політика. / перек. О. Кислюк. Київ: Основи, 2005. 239 с.
2. Аршава І. Ф., Носенко Д. В. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляції. *Вісник ДНУ*. 2012. Вип. 18, т. 20, № 9/1. С. 3–9.
3. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навч. посібник. Житомир, 2024. 140 с.
4. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект у структурі творчого професійного потенціалу майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Актуалізація творчого професійного потенціалу майбутніх фахівців дошкільної освіти*. / за ред. Гаврилюка С. М. Умань : Візаві, 2021. С. 24–627.
5. Дяченко М. Сенека про роль філософії в самовихованні особистості. *Вісник Харківської державної академії культури*. Харків : ХДАК, 2017. Вип. 50. С. 67–68.
6. Руссо Ж.. Сповідь. / перек. В. Верховень. Київ : Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка НАН України, 2014. 664 с.
7. Зарицька В. В. Самоконтроль емоцій як детермінанта стресостійкості. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. Харків, 2015. Вип. 50. С. 101–113.
8. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: основні вияви і ресурси. *Вчені записки Університету "Крок"*. 2022. № 3. С. 124–133.
9. Лазуренко О. О. Емоційна компетентність як показник рівня сформованості професійної компетентності фахівця. *Матеріали Двадцять третьої міжнародної науково-практичної конференції "Інноваційний потенціал світової науки — XXI сторіччя"*. URL: <http://nauka.zinet.info/23/lazurenko.php>.
10. Хома О. "Медитації" Декарта у дзеркалі сучасних тлумачень: Жан-Марі Бейсад, Жан-Люк Марйон, Кім Сан Он-Ван-Кун. / за ред. С. В. Пролеєв, Л. Лисенко. Київ : Дух і Літера, 2014. С. 357–360.
11. Наказ МОН України "Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою: Організаційно-педагогічні умови формування в учнів м'яких навичок шляхом соціально-емоційного та етичного навчання на базі закладів загальної середньої освіти України на листопад 2019–2024 років", 2019. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zavershennia-eksperimentu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-orhanizatsiino-pedahohichni-umovy-formuvannia-v-uchniv-miakykh-navychok-shliakhom-sotsialno-emotsiinoho-ta-etychnoho-navchannia>.
12. Наукова міжнародна програма SEE Learning. URL: <https://nus.org.ua/2019/07/24/ukrayinski-shkoly-sprobuyut-mizhnarodnu-programu-see-learning-chogo-vonavchyt-i-dlya-chogo-potribna/>.
13. Наукові записки. Національного університету "Острозька академія" / за ред.: І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засєкін. Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2016. Вип. 3. 238 с.
14. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 159 с.
15. Романовський О. Г. Горбач І. О. Емоційний інтелект, як необхідна складова лідерського потенціалу майбутніх фахівців державної кримінально-виконавчої служби України. *Наукова школа академіка І. Зязюна у працях його соратників та учнів*. / заг. ред. О. Г. Романовський. Харків: НТУ "ХПІ", 2019. С. 13–15.
16. Шашенкова А. О. Особистісна саморегуляція студентів педагогічного профілю навчання. *Особистість та суспільства в цифрову еру: психологічний вимір*. Одеса, 2022. С. 272–274.
17. Шашенкова А. О. Соціально-емоційне навчання як перспективна освітня траєкторія. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*. Львів, 2023. С. 166–168.

18. Ahmetoglu G., Leutner F., Chamorro-Premuzic T. EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in trait emotional intelligence and entrepreneurship. *Personality and Individual Differences*, 2011. № 51, P. 1028–1033. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.08.016>.
19. Al-Adamat O. A., Atoum A. Y. Cognitive dissonance and its relationship to emotional intelligence. *Cognition, Brain, Behavior. An interdisciplinary journal*. 2022. № 26. P. 215–229. URL: <https://doi.org/10.24193/cbb.2022.26.1>.
20. Barlow C., Hall B. L. What about feelings?: A study of emotion and tension in social work field education. *Social Work Education*. 2007. № 26. P. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615470601081712>.
21. Bunce M. Management and resistance in the digital newsroom. *Journalism*. № 20. P. 890–905. DOI: <https://doi.org/10.1177/1464884916688963>.
22. Collins S. Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice*. 2007. № 19. P. 255–269.
23. Evans S., Huxley P., Gately C. Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*. 2006. № 188. P. 75–80.
24. Fook J., Askeland G. The “critical” in critical reflection. *Critical reflection in health and social care*. Maidenhead: Open University Press, 2006. P. 40–53.
25. Ford B. Q., Gross J. J. Why beliefs about emotion matter: An emotion-regulation perspective. *Current Directions in Psychological Science*. 2019. № 28. P. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721418806697>.
26. Gerdes K., Segal E. Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*. 2011. № 56. P. 141–148. DOI: <https://doi.org/10.1093/sw/56.2.141>.
27. Grant K. M. Sea — level variability over five glacial cycles. *Nat. Commun.* 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02650533.2012.745842>.
28. Hur S. Y., Van den Berg P. T., Wilderom C. P. Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes. *The Leadership Quarterly*. 2011. № 22. P. 591–603. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.002>.
29. Ingram R. Emotions, Social Work Practice and Supervision: An Uneasy Alliance? *Journal of Social Work Practice*. 2013. № 27. P. 5–19.
30. Ingram R. Understanding Emotions in Social Work: Theory, Practice and Reflection. Maidenhead. UK: McGraw Hill, 2015.
31. Kotsou I., Mikolajczak M., Heeren A. Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*. 2019. № 11. P. 151–165.
32. Sundararajan L. Echoes after C. Rogers: “Reflective Listening” Revisited American Psychological Association The Humanistic Psychologist. July 199523(2):259–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/08873267.1995.9986828>.
33. Morrison T. Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution Get access Arrow. *The British Journal of Social Work*. 2007. Vol. 37, Iss. 2. P. 245–263. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl016>.
34. Mykhailova B. Comparison of emotional intelligence disorders and personality disorders. *PMGP*. 2024. No. 9. URL: <https://ev-ojs.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/495>.
35. Nilsson P. Are empathy and compassion bad for the professional social worker? *Advances in Social Work*. 2014. № 15. P. 294–305.
36. Oterholm I. Online critical reflection in social work education: Kritisk refleksjon på nett i sosialarbeiderutdanningen. *European Journal of Social Work*. 2009. № 12. P. 363–375. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691450902930738>.
37. Ruch G. Where have all the feelings gone? Developing reflective and relationship-based management in child-care

social work. *British Journal of Social Work*. № 42. P. 1315–1332.

38. Stanley S., Mettilda G. Professional competencies in social work students: Emotional intelligence, reflective ability and empathy — A comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education*. 2020. P. 1–16.

References

1. Aristotel. Polityka [Politics] / perek. O. Kysliuk. Kyiv : Osnovy, 2005. 239 p.

2. Arshava I. F., Nosenko D. V. Subiektyvne blahopoluchchia i yoho indyvidualno-psykholohichni ta osobystisni koreliaty [Subjective well-being and its individual psychological and personal correlates]. *Visnyk DNU*. 2012. Iss. 18, Vol. 20, No. 9/1. pp. 3–9.

3. Basiuk N. A. Emotsiinyi intelekt i psykhične zdorovia uchasnykiv osvithnoho protsesu [Emotional intelligence and mental health of participants in the educational process]. *Navch. posibnyk*. Zhytomyr, 2024. 140 p.

4. Derevianko S. P. Emotsiinyi intelekt u strukturi tvorchoho profesiinoho potentsialu maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Emotional intelligence in the structure of creative professional potential of future specialists in preschool education]. *Aktualizatsiia tvorchoho profesiinoho potentsialu maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity*. / za red. Havryliuka S. M. Uman : Vizavi, 2021. pp. 24–627.

5. Diachenko M. Seneka pro rol filosofii v samovykhovanni osobystosti [Seneca on the role of philosophy in self-education]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury*. Kharkiv : KhDAK, 2017. Iss. 50. pp. 67–68.

6. Russo Zh. Spovid [Confession]. / perek. V. Verkhoven. Kyiv : Instytut literatury im. T. H. Shevchenka NAN Ukrainy, 2014. 664 p.

7. Zarytska V. V. Samokontrol emotsii yak determinanta stresostiikosti [Self-control of emotions as a determinant of stress resistance]. *Visnyk KhNPU*

im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2015. Iss. 50. C. 101–113.

8. Karamushka L. M. Psykhichne zdorovia personalu orhanizatsii v umovakh viiny: osnovni vyiavy i resursy [Mental health of organisational staff in wartime: key manifestations and resources]. *Vcheni zapysky Universytetu "Krok"*. 2022. No. 3. pp. 124–133.

9. Lazurenko O. O. Emotsiina kompetentnist yak pokaznyk rivnia sformovanosti profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia [Emotional competence as an indicator of the level of professional competence of a specialist]. *Materialy Dvadtsiat tretoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Innovatsiinyi potentsial svitovoi nauky — KhKhI storichchia"*. Available at: <http://nauka.zinet.info/23/lazurenko.php>.

10. Khoma O. "Medytatsii" Dekarta u dzerkali suchasnykh tlumachen: Zhan–Mari Beisad, Zhan–Liuk Marion, Kim San On–Van–Kun. [Descartes' Meditations in the Mirror of Contemporary Interpretations: Jean-Marie Beysade, Jean-Luc Marion, Kim Sang–Wan–Koon] / za red. S. V. Proleiev, L. Lysenko. Kyiv : Dukh i Litera, 2014. pp. 357–360.

11. Nakaz MON Ukrainy "Pro provedennia eksperymentu vseukrainskoho rivnia za temoiu: Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia v uchniv-miakykh navychok shliakhom sotsialno-emotsiinoho ta etychnoho navchannia na bazi zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ukrainy na lystopad 2019–2024 rokiv" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 'On conducting a nationwide experiment on the topic: Organisational and pedagogical conditions for the formation of soft skills in students through social, emotional and ethical education in general secondary education institutions in Ukraine for November 2019–2024]. 2019. Available at: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zavershennia-eksperymentu-na-vse-ukrainskomu-rivni-za-temoiu-orhanizatsiino-pedahohichni-umovy-formuvannia-v-uchniv-miakykh-navychok-shliakhom-sotsialno-emo-tsiinoho-ta-etychnoho-navchannia>.

12. Naukova mizhnarodna prohrama SEE Learning [SEE Learning International

Research Programme]. Available at: <https://nus.org.ua/2019/07/24/ukrayinski-shkoly-spr-obuyut-mizhnarodnu-programu-see-learning-chogo-vona-vchyt-i-dlya-chogo-potribna/>.

13. Naukovi zapysky. Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia" / za red.: I. D. Pasichnyk, R. V. Kalamazh, L. V. Zasiakin. Ostroh : Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia", 2016. Iss. 3. 238 p.

14. Nosenko E. L., Kovryha N. V. Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualisation of the phenomenon, main functions]. Monohrafiia. Kyiv : Vyshcha shkola, 2003. 159 p.

15. Romanovskyi O. H. Horbach I. O. Emotsiinyi intelekt, yak neobkhidna skladova liderskoho potentsialu maibutnikh fakhivtsiv derzhavnoi kryminalno-vykonavchoi sluzhby Ukrainy. *Naukova shkola akademiia I. Ziaziuna u pratsiakh yoho soratnykiv ta uchniv.* / za. red. O. H. Romanovskyi. Kharkiv : NTU "KhPI", 2019. pp. 13–15.

16. Shashenkova A. O. Osobystisna samorehuliatytsiia studentiv pedahohichnoho profilu navchannia [Personal self-regulation of students majoring in pedagogy]. *Osobystist ta suspilstva v tsyfrovu eru: psykhologichnyi vymir.* Odesa, 2022. pp. 272–274.

17. Shashenkova A. O. Sotsialno-emotsiine navchannia yak perspektyvna osvithnia traiektoriia [Social and emotional learning as a promising educational trajectory]. *Innovatsiini naukovi doslidzhennia u haluzi pedahohiky ta psykhologii.* Lviv, 2023. pp. 166–168.

18. Ahmetoglu G., Leutner F., Chamorro-Premuzic T. EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in trait emotional intelligence and entrepreneurship. *Personality and Individual Differences*, 2011. No. 51, pp. 1028–1033. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.08.016>.

19. Al-Adamat O. A., Atoum A. Y. Cognitive dissonance and its relationship to emotional intelligence. *Cognition, Brain, Behavior. An interdisciplinary journal*. 2022. No. 26. pp. 215–229. URL: <https://doi.org/10.24193/cbb.2022.26.1>.

20. Barlow C., Hall B. L. What about feelings?: A study of emotion and tension in social work field education. *Social Work Education*. 2007. No. 26. pp. 399–413. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615470601081712>.

21. Bunce M. Management and resistance in the digital newsroom. *Journalism*. No.20. pp. 890–905. DOI: <https://doi.org/10.1177/1464884916688963>.

22. Collins S. Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice*. 2007. No. 19. pp. 255–269.

23. Evans S., Huxley P., Gately C. Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*. 2006. No. 188. pp 75–80.

24. Fook J., Askeland G. The "critical" in critical reflection. *Critical reflection in health and social care*. Maidenhead: Open University Press, 2006. pp. 40–53.

25. Ford B. Q., Gross J. J. Why beliefs about emotion matter: An emotion-regulation perspective. *Current Directions in Psychological Science*. 2019. No. 28. pp 74–81. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721418806697>.

26. Gerdes K., Segal E. Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*. 2011. No. 56. pp. 141–148. DOI: <https://doi.org/10.1093/sw/56.2.141>.

27. Grant K. M. Sea — level variability over five glacial cycles. *Nat. Commun*. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02650533.2012.745842>.

28. Hur S. Y., Van den Berg P. T., Wilderom C. P. Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes. *The Leadership Quarterly*. 2011. No. 22. pp. 591–603. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.002>.

29. Ingram R. Emotions, Social Work Practice and Supervision: An Uneasy Alliance? *Journal of Social Work Practice*. 2013. No. 27. pp. 5–19.

30. Ingram R. Understanding Emotions in Social Work: Theory, Practice and Reflection. Maidenhead. UK: McGraw Hill, 2015.

31. Kotsou I., Mikolajczak M., Heeren A. Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*. 2019. No. 11. pp. 151–165.
32. Sundararajan L. Echoes after C. Rogers: “Reflective Listening” Revisited American Psychological Association The Humanistic Psychologist. July 199523(2):259–271. DOI: <https://doi.org/10.1080/08873267.1995.9986828>.
33. Morrison T. Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution Get access Arrow. *The British Journal of Social Work*. 2007. Vol. 37, Iss. 2. pp. 245–263. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl016>.
34. Mykhailova B. Comparison of emotional intelligence disorders and personality disorders. *PMGP*. 2024. No. 9. URL: <https://ev-ojs.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/495>.
35. Nilsson P. Are empathy and compassion bad for the professional social worker? *Advances in Social Work*. 2014. No. 15. pp. 294–305.
36. Oterholm I. Online critical reflection in social work education: Kritisk refleksjon på nett i sosialarbeiderutdanningen. *European Journal of Social Work*. 2009. No. 12. pp. 363–375. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691450902930738>.
37. Ruch G. Where have all the feelings gone? Developing reflective and relationship-based management in child-care social work. *British Journal of Social Work*. No. 42. pp. 1315–1332.
38. Stanley S., Mettilda G. Professional competencies in social work students: Emotional intelligence, reflective ability and empathy — A comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education*. 2020. pp. 1–16.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2025.

Наукове видання

Щоквартальний науково-практичний журнал

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ
СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ**

3'2025

Редактор *О. В. Квасник*
Комп'ютерна верстка *А. І. Кас'яненко*

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України: Серія КВ №1174 від 11.04.2024 р.

Підп. до друку 30.03.2025 р. Формат 60x84 1/8. Папір офсетний.
Riso-друк. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк 8,2. Наклад 300 прим.
Ціна договірна.

Видавець
Видавничий центр НТУ "ХПІ",
вул. Кирпичова, 2, м. Харків-2, 61002