ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА»

ВІСНИК
МІЖНАРОДНОГО ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 3/2026

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

Засновник – Приватний вищий навчальний заклад
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Реєстрація в Національній раді України з питань телебачення і радіомовлення:
Рішення № 1003 від 28.03.2024 року. Ідентифікатор медіа - R30-03858

Суб'єкт у сфері друкованих медіа:
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука
(вул. Степана Дем'янчука, 4, м. Рівне, 33000, mail@megu.edu.ua, тел.: +380362635085).

Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН № 928 від 11.06.2026 р. (Додаток 12).
Спеціальності: А1 Освітні науки, А3 Початкова освіта, С4 Психологія.

Періодичність: 4 рази на рік.
Мови видання: українська, англійська, німецька, польська, румунська, французька.

Друкується за рішенням Вченої ради Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»
(протокол № 2 від 24.09.2026 року)

Редакційна колегія:

Марчук Оксана Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Україна (головний редактор)

Бейтс Агнєжка (Bates Agnieszka) – доктор освіти, професор, начальник Школи Освіти, Університет Бат Спа, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії

Десятник Катерина Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Завацька Лідія Архипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання та адаптивної фізичної культури, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Україна

Івашкевич Едуард Зенонович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та практичної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, Україна

Івашкевич Ернест Едуардович – кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна

Коваль Вадим Вадимович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання та адаптивної фізичної культури, декан факультету здоров'я, фізичної культури і спорту, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Україна

Пагута Тамара Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту педагогічної освіти, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Україна

Парфіт Енн (Parfitt Anne) – доктор філософії в галузі соціальної політики, науковий співробітник Школи освіти; співкерівник дослідницького центру «Політика, педагогіка та практика», Університет Бат Спа, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії

Русин Галина Андріївна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Адреса редакційної колегії: вул. Степана Дем'янчука, 4, м. Рівне, 33000
Вебсайт збірника: journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

© ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука, 2026

ЗМІСТ

Береженна О. Ю.
Теоретичний аналіз феномена бойової втоми та її розмежування від суміжних психічних станів……**9**

Блудова Ю. О., Ільїна О. О., Корсікова К. Г.
Формування академічної доброчесності майбутніх учителів початкових класів
у процесі підготовки до практичних і семінарських занять з фахових методик……**18**

Богдан Т. В., Горобець Т. В., Біла О. Г.
Вплив кумулятивного стресу на когнітивні функції осіб літнього віку
в умовах воєнного стану в Україні……**26**

Васильєва О. А.
Психологічні особливості кар'єрного розвитку майбутніх психологів……**36**

Венгер Г. С., Рубський В. М., Гапчук І. С.
Психолого-педагогічні особливості інклюзивної освіти дітей
із дитячим церебральним паралічем……**43**

Ворона І. І., Паласюк Г. Б.
Формування навичок перекладу медичної термінології латинського та грецького походження
в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти……**49**

Гуртовенко Н. В.
Психологічна допомога батькам дітей із розладом аутичного спектра……**57**

Дем'янчук А. С., Мельничук Л. Б., Пагута Т. І.
Інтеграція миротворчої парадигми в систему освіти XXI століття:
досвід і перспективи розвитку ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»……**63**

Дзюбас Н. А., Молчанова О. М., Унгурян Н. В.
Психосоматичне здоров'я особистості в умовах війни: психодіагностичний, психіатричний
і психокорекційний виміри……**71**

Yelahina N. I.
Interdisciplinary approaches to English for specific purposes in medical education:
a theoretical framework for competency development……**81**

Жилін М. В.
Взаємодія афективної системи мозку та робочої пам'яті в процесі швидкого прийняття рішень……**88**

Корнійчук О. Е., Шостачук А. М.
Інноваційне оновлення математичних знань студентів-бакалаврів
технологічних спеціальностей……**97**

Кочмар Д. А., Оверчук О. В.
Особливості використання технологій штучного інтелекту в навчанні англійської мови
професійно-комунікативної спрямованості……**106**

Кравець Р. А., Кравець І. Р.
Методичне забезпечення формування медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку
в умовах воєнного стану……**115**

Кравець Р. А., Погранична Н. М.
Теоретичні засади інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах
вищої освіти……**123**

Кристопчук Т. Є.
Інтеграція фахівців соціальної роботи в мультипрофесійні команди інклюзивних шкіл:
зарубіжний досвід та рольові трансформації……**141**

Кучеренко І. І., Микитенко П. В., Терентюк В. Г., Демчишин Я. М., Гололобова К. О.
Психолого-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутніх лікарів
в епоху штучного інтелекту……**147**

Михальчук Ю. О.
Посттравматичне зростання особистості в умовах воєнного стану:
результати емпіричного дослідження.....**160**

Пашко Т. А., Акулова О. М.
Нейровідмінність у фокусі психотерапії: особливості клінічної та практичної роботи.....**166**

Пісковенко А. О.
Критерії, показники та рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності
здобувачів вищої освіти.....**173**

Пріма Р. М., Пріма Д. А., Рославець Р. М.
Формування ігрової компетентності здобувачів початкової освіти на засадах
компетентнісно орієнтованого підходу.....**184**

Repkina N. V., Tovstukha O. M., Mishchenko A. O.
Psychological difficulties and resources for adaptation among internally displaced persons
in a new social environment.....**190**

Романишин І. М., Глуховська Н. А., Лузанова Л. В.
Використання цифрових засобів для формування емоційного інтелекту
під час навчання іноземної мови.....**196**

Романишин Р. Я., Білоножко Н. Й., Чубрей О. С.
Педагогічні умови розвитку soft skills і креативного мислення здобувачів закладів вищої освіти.....**203**

Романова В. І., Самсутіна Н. М.
Квест-технологія як засіб підвищення мотивації учнів 5–6 класів до фізичної активності
в умовах НУШ.....**210**

Салманов І. С.
Цифрова готовність майбутніх педагогів професійного навчання:
структура, критерії та рівні сформованості.....**218**

Слободиська О. А.
«Ефект Матильди» та інституційний сегрегаціонізм в історії психологічної науки:
історико-методологічний аналіз.....**224**

Станішовський А. С.
Модель створення управлінської цінності короткострокових освітніх проєктів.....**230**

Фролова Н. В.
Чотири роки повномасштабної війни: особливості травматизації фахівців сфери
психічного здоров'я.....**239**

Хмеляр І. М., Лисиця Д. Л., Шустик Р. П., Ундір В. О.
Психологічні чинники ефективного управління колективом у закладах медичної освіти.....**247**

Khomyshak O. B.
Specific aspects of development of English communicative competency
at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.....**255**

Черненко В. П., Братік О. С.
Мережевий аналіз як метод моделювання внутрішньої архітектури ситуативної тривожності.....**263**

Чехович О. В., Мазур Л. П.
Синдром емоційного вигорання у працівників екстреної медичної допомоги:
теоретичний аналіз предикторів та шляхів профілактики.....**270**

Чумаченко Д. О.
Уточнення поняття рутини спільної активності в ESDM.....**277**

Шпортько О. В.
Реалізація міжпредметних зв'язків між освітніми компонентами «Об'єктно-орієнтоване
програмування» і «Якість та тестування програмного забезпечення» в процесі підготовки
фахівців з інженерії програмного забезпечення.....**286**

Ямницький В. М., Сторож О. В.
Психологічні особливості розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами консультування та психотерапії..... **293**

Ясінський А. М., Соловей Л. Я., Яницька О. Ю., Ільків О. С.
Соціально-економічні, шкільні та ресурсні чинники математичної грамотності учнів України..... **303**

Яцюрик А. О.
Комунікативна екосистема психолога в умовах війни як простір інформаційного посередництва і смислотворення..... **311**

CONTENTS

Berezhenna O. Yu.
Theoretical analysis of the phenomenon of combat fatigue and its differentiation from related mental states **9**

Bludova Yu. O., Ilina O. O., Korsikova K. H.
Formation of academic integrity of future primary teachers in the process of preparation for practical and seminar classes on professional methods **18**

Bohdan T. V., Horobets T. V., Bila O. H.
Impact of cumulative stress on cognitive functions in elderly individuals under martial law in Ukraine **26**

Vasylieva O. A.
Psychological characteristics of career development of future psychologists **36**

Wenger H. S., Rubskyi V. M., Hapchuk I. S.
Psychological and pedagogical features of inclusive education of children with cerebral palsy **43**

Vorona I. I., Palasiuk H. B.
Development of translation skills for professional terminology of Latin and Greek origin in the training of students in medical institutions of higher education **49**

Hurtovenko N. V.
Psychological support for parents of children with autism spectrum disorder **57**

Demianchuk A. S., Melnychuk L. B., Pahuta T. I.
Integration of the peacebuilding paradigm into the education system of the 21st century: experience and prospects for the development of the Private Higher Educational Institution "International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demianchuk" **63**

Dziubas N. A., Molchanova O. M., Unhurian N. V.
Psychosomatic Health Of The Individual Under War Conditions: Psychodiagnostic, Psychiatric And Psychocorrectional Dimensions **71**

Yelahina N. I.
Interdisciplinary approaches to English for specific purposes in medical education: a theoretical framework for competency development **81**

Zhylin M. V.
Interaction of the brain's affective system and working memory in rapid decision-making **88**

Korniichuk O. E., Shostachuk A. M.
Innovative updating of mathematical knowledge for undergraduate students in technological specialties **97**

Kochmar D. A., Overchuk O. V.
Features of using artificial intelligence technologies in teaching English for professional communication **106**

Kravets R. A., Kravets I. R.
Methodological support for the formation of media safety of children of senior preschool age in conditions of martial law **115**

Kravets R. A., Pohranychna N. M.
Theoretical foundations of the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions **123**

Krystopchuk T. Ye.
Integration of social work specialists into multiprofessional teams of inclusive schools: foreign experience and role transformations **141**

Kucherenko I. I., Mykytenko P. V., Terentiuk V. H., Demchyshyn Ya. M., Hololobova K. O.
Psychological and pedagogical foundations of professional competence development in future physicians in the era of artificial intelligence..... **147**

Mykhalchuk Yu. O.
Post-traumatic growth of personality under martial law: results of an empirical study..... **160**

Pashko T. A., Akulova O. M.
Neurodivergence in the focus of psychotherapy: features of clinical and practical work..... **166**

Piskovenko A. O.
Criteria, indicators, and levels of information and communication competence development among higher education students..... **173**

Prima R. M., Prima D. A., Roslavets R. M.
Developing play competence in primary education students based on a competence-oriented approach..... **184**

Repkina N. V., Tovstukha O. M., Mishchenko A. O.
Psychological difficulties and resources for adaptation among internally displaced persons in a new social environment..... **190**

Romanyshyn I. M., Hlukhovska N. A., Luzanova L. V.
The use of digital tools to develop emotional intelligence while learning a foreign language..... **196**

Romanyshyn R. Ya., Bilonozhko N. Y., Chubrei O. S.
Educational conditions for the development of soft skills and creative thinking among students at higher education institutions..... **203**

Romanova V. I., Samsutina N. M.
Quest technology as a means of increasing the motivation of 5–6 grade students to physical activity in the conditions of the New Ukrainian School..... **210**

Salmanov I. S.
Digital readiness of future vocational education teachers: structure, criteria, and levels..... **218**

Slobodyska O. A.
"The Matilda effect" and institutional segregationism in the history of psychological science: a historical and methodological analysis..... **224**

Stanishovskyi A. S.
A model for creating management value in short-term educational projects..... **230**

Frolova N. V.
Four years of the full-scale war: the characteristics of mental health professionals' traumatization..... **239**

Khmeliar I. M., Lysytsia D. L., Shustyk R. P., Undir V. O.
Psychological factors of effective team management in medical education institutions..... **247**

Khomyshak O. B.
Specific aspects of development of English communicative competency at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University..... **255**

Chernenko V. P., Bratik O. S.
Network analysis as a method for modeling the internal architecture of situational anxiety under martial law..... **263**

Chekhovych O. V., Mazur L. P.
Emotional burnout syndrome in emergency medical workers: theoretical analysis of predictors and prevention strategies..... **270**

Chumachenko D. O.
Refining the concept of the joint activity routine in ESDM..... **277**

Shportko O. V.
Implementation of interdisciplinary connections between the educational components "Object-oriented programming" and "Software quality and testing" in the process of training software engineers..... **286**

Yamnitsky V. M., Storozh O. V.
Psychological features of the development of tolerance of uncertainty in contemporary students through counseling and psychotherapy..... **293**

Yasinsky A. M., Solovey L. Ya., Yanytska O. Yu., Ilkiv O. S.
Socioeconomic, school and resource factors of mathematical literacy of Ukrainian students..... **303**

Yatsiuryk A. O.
The psychologist's communicative ecosystem in a war zone as a space for information mediation and meaning-making..... **311**

УДК 159.9:355.422):159.944.4 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА БОЙОВОЇ ВТОМИ ТА ЇЇ РОЗМЕЖУВАННЯ ВІД СУМІЖНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ

Береженна О. Ю.
здобувачка вищої освіти кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
ORCID ID: 0009-0002-6775-0810

Статтю присвячено теоретичному аналізу феномена бойової втоми та її розмежуванню від суміжних психічних станів. У роботі здійснено аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць, присвячених проблематиці бойового стресу, бойової втоми, гострої реакції на стрес, емоційного вигорання й посттравматичного стресового розладу. Простежено еволюцію наукових поглядів на природу бойової втоми від концепцій «shell shock» і «воєнного неврозу» до сучасного розуміння цього феномена як закономірної психофізіологічної реакції на тривалий вплив бойового стресу. Узагальнено основні підходи до визначення бойової втоми, охарактеризовано чинники її розвитку та специфіку клініко-психологічних проявів, а також визначено роль тривалості й інтенсивності бойового навантаження у формуванні відповідного психофізіологічного стану.

Особливу увагу приділено порівняльному аналізу бойової втоми з бойовим стресом, гострою реакцією на стрес, емоційним вигоранням і посттравматичним стресовим розладом. Визначено їхні спільні та відмінні ознаки за критеріями причин виникнення, механізмів розвитку, часової динаміки, клінічного статусу й функціональних наслідків. Представлено узагальнену таблицю, що систематизує результати теоретичного аналізу та відображає місце бойової втоми серед суміжних психічних станів. Обґрунтовано значення чіткого розмежування зазначених феноменів для їх правильної психологічної оцінки та вибору відповідних заходів профілактики й психологічної підтримки військовослужбовців. Зазначено необхідність подальшого емпіричного вивчення структури та динаміки бойової втоми з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик військовослужбовців.

Обґрунтовано, що бойова втома є самостійним психофізіологічним феноменом, який формується внаслідок тривалого впливу бойового стресу та виснаження адаптаційних ресурсів військовослужбовця. На відміну від психічних розладів, вона має функціональний і потенційно зворотний характер за умови своєчасного відновлення та психологічної підтримки. Її своєчасне виявлення може сприяти запобіганню подальшому поглибленню психофізіологічного виснаження й зниженню ефективності професійної діяльності військовослужбовців.

Ключові слова: *бойова втома, військовослужбовці, бойовий стрес, гостра реакція на стрес, емоційне вигорання, посттравматичний стресовий розлад, психофізіологічне виснаження, психологічна адаптація.*

Berezhenna O. Yu. Theoretical analysis of the phenomenon of combat fatigue and its differentiation from related mental states

The article is devoted to a theoretical analysis of the phenomenon of combat fatigue and its differentiation from related psychological states. The study analyzes Ukrainian and international scholarly works addressing combat stress, combat fatigue, acute stress reaction, burnout, and post-traumatic stress disorder. The evolution of scientific views on combat fatigue is traced from the concepts of "shell shock" and "war neurosis" to its contemporary understanding as a psychophysiological response to prolonged exposure to combat stress. The main approaches to defining combat fatigue are summarized, its contributing factors and clinical and psychological manifestations are characterized, and the role of the duration and intensity of combat-related demands in its development is determined.

Particular attention is paid to comparing combat fatigue with combat stress, acute stress reaction, burnout, and post-traumatic stress disorder. Their common and distinctive features are identified in terms of causes, mechanisms, temporal dynamics, clinical status, and functional consequences. A summary table systematizes the findings of the theoretical analysis and clarifies the position of combat fatigue among related psychological states. The importance of distinguishing these phenomena for accurate psychological assessment and the selection of appropriate preventive measures and psychological support for military personnel is substantiated.

© Береженна О. Ю., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

It is concluded that combat fatigue is an independent psychophysiological phenomenon resulting from prolonged exposure to combat stress and depletion of adaptive resources. Unlike mental disorders, it is functional and potentially reversible with timely recovery and psychological support. Further empirical research into the structure and dynamics of combat fatigue is needed.

Keywords: *combat fatigue, military personnel, combat stress, acute stress reaction, burnout, post-traumatic stress disorder (PTSD), psychophysiological exhaustion, psychological adaptation.*

Вступ. Повномасштабна війна в Україні актуалізувала проблему збереження психічного здоров'я військовослужбовців, які тривалий час виконують бойові завдання в умовах високої психоемоційного напруження. Одним із найбільш поширених наслідків тривалого впливу бойового стресу є бойова втома, що негативно впливає на психологічне благополуччя, професійну ефективність і боєздатність військовослужбовців. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених бойовому стресу, посттравматичному стресовому розладу та психологічній адаптації військовослужбовців, феномен бойової втоми залишається недостатньо дослідженим, а його зміст нерідко ототожнюють із суміжними психічними станами. Це зумовлює необхідність чіткого теоретичного розмежування бойової втоми з бойовим стресом, гострою реакцією на стрес, емоційним вигоранням і посттравматичним стресовим розладом, що має важливе значення для своєчасної психологічної діагностики, профілактики та психологічної підтримки військовослужбовців.

Теоретичні засади вивчення психічних наслідків бойових дій закладені в працях З. Фройда, Р. Р. Грінкера і Дж. П. Шпігеля, А. Дж. Гласса, Р. Л. Сванка й інших учених, які досліджували воєнний невроз, бойове виснаження та закономірності психічної адаптації людини до екстремальних умов. Сучасні підходи до розуміння бойової втоми як функціонального психофізіологічного стану представлені в працях К. Г. Кеннеді й Е. А. Зілмера, М. Дж. Фрідмана, Н. Такли, Р. Коффмана, Д. Бейлі, Й. Цзіня й Т. Біня. Серед українських дослідників вагомий внесок у вивчення психологічних наслідків бойових дій зробили О. М. Кокун, Н. А. Агаєв, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська, В. В. Стасюк та інші.

Мета статті полягає в здійсненні теоретичного аналізу феномена бойової втоми, систематизації сучасних наукових підходів до її розуміння, визначенні психологічних проявів, чинників розвитку й наслідків, а також розмежуванні бойової втоми із суміжними психічними станами.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових джерел. Застосовано порівняльний аналіз наукових підходів до розуміння феномена бойової втоми та її розмежування із суміжними психічними станами.

Результати. Бойова діяльність належить до найбільш екстремальних видів професійної діяльності, що супроводжується тривалим впливом інтенсивних стресогенних чинників. Постійна загроза життю, фізичне виснаження, дефіцит сну, необхідність прийняття рішень в умовах невизначеності й переживання втрати побратимів створюють значне навантаження на психіку військовослужбовця. За таких умов закономірним наслідком тривалого функціонування в режимі підвищеної психофізіологічної мобілізації стає розвиток бойової втоми, яка сьогодні розглядається як один із ключових феноменів військової психології.

Попри широке використання поняття «бойова втома» (combat fatigue) у науковій літературі, єдиного підходу до його визначення не існує. Це пояснюється складністю самого феномена, який поєднує психологічні, фізіологічні, когнітивні й поведінкові прояви, що виникають унаслідок тривалого впливу бойового стресу.

Історично погляди на природу бойової втоми суттєво змінювалися. Під час Першої світової війни психічні порушення військовослужбовців переважно пояснювалися фізичним ушкодженням нервової системи вибуховою хвилею та описувалися терміном shell shock («контузійний синдром»). Згодом З. Фройд пов'язував розвиток психічних порушень із травматичним досвідом, використовуючи поняття «воєнний невроз». Проте після

Другої світової війни погляди на природу психічних реакцій військовослужбовців суттєво змінилися [9].

Значний внесок у переосмислення цього феномена зробили Р. Р. Грінкер і Дж. П. Шпігель, які в праці «Men Under Stress» довели, що психічні порушення, які виникають у військовослужбовців під час бойових дій, є не проявом психічної хвороби, а закономірною реакцією здорової людини на тривалий вплив екстремального бойового навантаження. Автори розглядали бойове виснаження (combat exhaustion) як результат поступового накопичення фізичного та психоемоційного виснаження, що супроводжується зниженням ефективності діяльності, порушенням когнітивних процесів, емоційною нестійкістю й тимчасовою втратою здатності до виконання бойових завдань [11].

Подібної позиції дотримувався А. Дж. Гласс, який наголошував, що прояви бойової втоми не повинні трактуватися як психіатричне захворювання, а є закономірною реакцією психічно здорової людини на ненормальні умови бойових дій. Саме його концепція стала основою сучасної військової психології та бойової психіатрії, відповідно до якої бойова втома розглядається як функціональний і потенційно зворотний стан, що виникає внаслідок надмірного бойового навантаження й виснаження адаптаційних ресурсів організму [10].

У сучасній військовій психології бойову втому (combat fatigue) визначають як реакцію на бойовий стрес, за якої інтенсивні стресори бойової діяльності в поєднанні з індивідуальними психологічними та фізичними навантаженнями перевищують адаптаційні можливості особистості, унаслідок чого військовослужбовець тимчасово втрачає здатність ефективно виконувати свої службово-бойові обов'язки [10].

Водночас принципово важливо, що бойова втома не є психіатричним діагнозом. З другої половини XX століття у військово-психіатричній літературі наполегливо рекомендувалося відмовитися від використання терміна «воєнний невроз» щодо військовослужбовців із проявами бойової втоми, оскільки цей стан розглядався як нормальна реакція психічно здорової людини на надзвичайні умови бойової діяльності, а не як психічне захворювання [10; 11].

У сучасній психологічній науці бойова втома розглядається як психофізіологічний стан, що формується внаслідок тривалого або інтенсивного впливу бойового стресу. Й. Цзінь і Т. Бінь визначають її як стан виснаження адаптаційних ресурсів організму, який проявляється вираженою фізичною втомою, зниженням працездатності, уповільненням психічних процесів, труднощами концентрації уваги, порушеннями сну й емоційною дезадаптацією [13]. Автори підкреслюють, що за відсутності належного відновлення симптоматика має тенденцію до прогресування та може трансформуватися в більш тяжкі психічні порушення.

Подібної позиції дотримуються К. Г. Кеннеді й Е. А. Зілмер, які характеризують бойову втому як накопичення фізичного, емоційного та психологічного виснаження, спричиненого тривалим перебуванням у бойовій обстановці [17]. На думку дослідників, цей стан поступово знижує функціональні можливості військовослужбовця й негативно впливає на ефективність виконання службово-бойових завдань.

Сучасні українські науковці О. М. Кокун, Н. А. Агаєв, І. О. Пішко та Н. С. Лозінська розглядають бойову втому як закономірну реакцію особистості на аномальний стрес бойових дій. Автори підкреслюють, що більшість проявів бойової втоми не свідчить про психічне захворювання, а є природним наслідком функціонування людини в екстремальних умовах. При цьому окремі реакції можуть мати адаптивний характер, оскільки підвищена пильність, швидкість реагування, фізична витривалість і мобілізація внутрішніх ресурсів забезпечують виживання військовослужбовця під час бойових дій. Водночас тривале збереження високого рівня психофізіологічного напруження поступово призводить до виснаження компенсаторних механізмів організму та формування власне бойової втоми [4].

Схожий підхід простежується й у роботах В. В. Стасюка, який розмежовує первинну бойову психоемоційну реакцію та бойову втому. На думку автора, первинні реакції

виникають уже в перші години або дні інтенсивних бойових дій і характеризуються тривогою, страхом і пригніченим настроєм. Натомість бойова втома формується після тривалого перебування в зоні бойових дій і супроводжується більш стійкими проявами психоемоційного виснаження [6].

Зіставлення наведених підходів дає підстави погодитися з позицією дослідників, які розглядають бойову втому не як психічний розлад, а як функціональний психофізіологічний стан, що виникає внаслідок тривалого впливу бойових стресорів і поступового виснаження адаптаційних ресурсів. Водночас, на нашу думку, трактування бойової втоми лише як наслідку загального виснаження є недостатнім для її теоретичного розмежування із суміжними феноменами. Важливим є врахування не тільки рівня виснаження, а й характеру стресового впливу, його тривалості, часової динаміки стану та ступеня збереження функціональної спроможності військовослужбовця.

Таким чином, результати аналізу підтверджують положення попередніх досліджень щодо функціонального та потенційно зворотного характеру бойової втоми, водночас уточнюють її зміст через акцент на накопичувальному характері бойового навантаження й недостатньому відновленні адаптаційних ресурсів. Саме ця сукупність ознак, на нашу думку, становить основу для визначення бойової втоми та її диференціації від гострих стресових реакцій, емоційного вигорання і психічних розладів.

У межах дослідження бойову втому розглядаємо як функціональний психофізіологічний стан військовослужбовця, що формується внаслідок тривалого або повторюваного впливу бойових стресорів за умов недостатнього відновлення та поступового виснаження адаптаційних ресурсів, що проявляється зниженням психофізичної працездатності, емоційними, когнітивними й поведінковими змінами. Водночас принциповою характеристикою цього стану вважаємо його потенційно зворотний характер за умови своєчасного відновлення та психологічної підтримки.

Отже, бойова втома в запропонованому розумінні не зводиться ані до самого процесу переживання бойового стресу, ані до окремого прояву фізичного чи психічного виснаження. Вона є результатом накопичувальної дії бойових стресорів, за якої адаптаційні ресурси поступово втрачають здатність забезпечувати попередній рівень функціонування військовослужбовця. Саме тому для її характеристики принципового значення набуває не лише наявність окремих проявів, а їх поєднання, інтенсивність, тривалість і динаміка в контексті конкретних умов бойової діяльності.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що бойова втома не виникає раптово, а формується поступово внаслідок тривалого або надмірного впливу комплексу стресогенних чинників бойової діяльності. Її розвиток є результатом взаємодії екстремальних умов бойової обстановки, фізичного перевантаження, психоемоційного напруження й індивідуальних особливостей адаптаційних можливостей військовослужбовця.

Формування бойової втоми зумовлюється сукупною дією численних бойових та операційних стресорів. В офіційному польовому посібнику Армії США FM 22-51 «Leaders' Manual for Combat Stress Control» зазначено, що бойова втома виникає під впливом чотирьох основних груп чинників: особливостей бойового завдання, фізичних навантажень, індивідуальних особливостей військовослужбовця та факторів військового підрозділу. Автори підкреслюють, що жоден із цих чинників окремо не є визначальним, натомість вирішальне значення має їх сукупна дія й накопичення протягом виконання бойових завдань [8].

До бойових чинників належать інтенсивність і тривалість бойових дій, безпосередня загроза життю, утрати серед особового складу, необхідність застосування зброї, невизначеність бойової обстановки, а також повторні бойові зіткнення без достатнього часу для відновлення. Суттєву роль відіграють також фізичні стресори, зокрема хронічне недосипання, голод, спрага, несприятливі погодні умови, тривалі фізичні навантаження та соматичне виснаження. Саме поєднання психологічного й фізичного навантаження значно підвищує ризик розвитку бойової втоми [8].

Важливими модифікуючими чинниками є рівень бойової підготовки, згуртованість

військового підрозділу, довіра до командирів, морально-психологічний стан військовослужбовців і соціальна підтримка. Дослідження свідчать, що висока згуртованість підрозділу, довіра до командира й упевненість військовослужбовців у власній бойовій підготовці асоціюються зі зменшенням ризику розвитку бойових стресових реакцій. Натомість тривале перебування на передовій без ротації, висока інтенсивність бойових дій, значні втрати особового складу, несприятливі погодні умови, дефіцит сну, голод і спрага суттєво підвищують імовірність розвитку бойової втоми [12].

Також варто зазначити, що ризик розвитку бойової втоми значною мірою визначається не лише об'єктивними умовами бойової діяльності, а й індивідуально-психологічними характеристиками військовослужбовця. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що важливими чинниками є рівень стресостійкості, резильєнтності, сформованість ефективних копінг-стратегій, здатність до емоційної саморегуляції, попередній бойовий досвід, фізичний стан, мотивація до виконання військового обов'язку й особистісні ресурси.

Водночас істотне значення мають і соціально-психологічні чинники, зокрема якість взаємодії в підрозділі, рівень довіри до командування, наявність соціальної підтримки, а також своєчасна ротація особового складу й можливість повноцінного фізичного та психологічного відновлення. Саме взаємодія індивідуальних ресурсів військовослужбовця й особливостей бойового середовища визначає швидкість виснаження адаптаційних механізмів і, відповідно, імовірність розвитку бойової втоми.

Аналіз наукової літератури свідчить, що клінічна картина бойової втоми залежить від тривалості впливу бойового стресу та ступеня виснаження адаптаційних ресурсів військовослужбовця. У зв'язку з цим окремі дослідники розмежовують гострі та хронічні прояви бойової втоми.

Так, Р. Х. Рае зазначає, що гостра бойова втома може проявлятися небажанням залишати безпечне місце перебування, станом гіперзбудження, небезпечною для життя поведінкою, підвищеною схильністю до нещасних випадків, надмірним страхом, вираженим тремором, а також надмірною руховою активністю або, навпаки, руховою загальмованістю (паралічем) [18].

Водночас Р. Р. Грінкер і Дж. П. Шпігель відзначають, що за тривалого перебування в умовах бойових дій прояви бойової втоми набувають більш стійкого характеру та можуть супроводжуватися зниженням толерантності до фрустрації, надмірною схильністю до скарг, утратою почуття гумору або появою його патологічних форм, параноїдними тенденціями, надмірним уживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин, порушеннями сну, утратою маси тіла, закрепами, соціальним відчуженням від військового колективу, психомоторною загальмованістю й самовільним залишенням місця служби [11].

Водночас, незважаючи на достатньо характерну симптоматику, бойову втому нерідко ототожнюють із бойовим стресом, гострою реакцією на стрес, емоційним вигоранням або посттравматичним стресовим розладом. Така термінологічна невизначеність зумовлює необхідність їх чіткого теоретичного розмежування.

Незважаючи на тісний взаємозв'язок понять «бойовий стрес» і «бойова втома», вони не є тотожними. За визначенням О. А. Блінова, бойовий стрес являє собою реакцію психіки на загрозу життю та здоров'ю, що проявляється у вигляді процесу переживання психічних станів відповідно до етапів адаптації із залученням потенціалу психічних ресурсів особистості [1]. На відміну від бойового стресу, бойова втома є наслідком тривалого або надмірного впливу бойових стресорів, коли адаптаційні можливості організму поступово виснажуються [13]. Отже, бойовий стрес є провідним етіологічним чинником розвитку бойової втоми, тоді як сама бойова втома є результатом недостатнього відновлення фізіологічних і психологічних ресурсів військовослужбовця.

Важливо розмежовувати бойову втому та гостру реакцію на стрес, оскільки ці стани відрізняються як механізмом виникнення, так й особливостями перебігу. За визначенням Л. О. Герасименко, А.М. Скрипнікова та Р.І. Ісакова, гостра реакція на стрес є корот-

кочасним непсихотичним психічним розладом, що розвивається у відповідь на надзвичайно сильний стресовий вплив і зазвичай триває від кількох годин до кількох діб [2]. Відповідно до критеріїв МКХ-10 (F43.0), цей стан характеризується швидким початком після психотравматичної події та може супроводжуватися звуженням свідомості, дезорієнтацією, психомоторним збудженням або загальмованістю, вираженими вегетативними проявами тривоги, а в окремих випадках частковою або повною амнезією. Симптоматика має тимчасовий характер і, як правило, зникає протягом декількох днів [3].

Отже, на відміну від гострої реакції на стрес, яка виникає безпосередньо після дії надзвичайного стресового чинника та має короткочасний перебіг, бойова втома формується поступово внаслідок тривалого впливу бойових стресорів і є проявом виснаження адаптаційних ресурсів організму, що супроводжується стійкішим зниженням психофізичної працездатності військовослужбовця.

Не менш важливим є розмежування понять «бойова втома» й «емоційне вигорання», оскільки обидва стани супроводжуються виснаженням, однак мають різне походження й особливості розвитку. За визначенням А. Пайнс та Е. Аронсон, емоційне вигорання є станом фізичного, емоційного й психічного виснаження, що формується внаслідок тривалого перебування людини в емоційно напружених і стресогенних ситуаціях. Автори наголошують, що розвиток цього синдрому є поступовим процесом і потребує тривалого впливу хронічного стресу, який призводить до виснаження особистісних ресурсів [14; 15].

Подальший розвиток концепції емоційного вигорання пов'язаний із працями К. Маслач, яка розглядала його як багатовимірний психологічний феномен. На думку дослідниці, виникнення синдрому визначається поєднанням індивідуальної стійкості до емоційного виснаження, внутрішніх психологічних процесів (емоцій, установок, мотивації та очікувань), а також накопиченням негативного досвіду, пов'язаного зі стресом і тривалим психоемоційним напруженням [16].

Отже, на відміну від емоційного вигорання, яке формується внаслідок тривалого професійного або міжособистісного стресу й характеризується поступовим виснаженням емоційних ресурсів, бойова втома виникає під впливом екстремальних умов бойової діяльності, безпосередньо пов'язана з тривалим бойовим стресом і супроводжується комплексом психофізіологічних змін, що призводять до тимчасового зниження боєздатності військовослужбовця.

Окремої уваги потребує розмежування бойової втоми та посттравматичного стресового розладу (ПТСР), оскільки ці поняття нерідко помилково ототожнюються. Посттравматичний стресовий розлад є психічним розладом, що розвивається як відстрочена або пролонгована реакція на переживання надзвичайно загрозливої чи катастрофічної події, здатної викликати виражений дистрес практично в будь-якої людини [2]. У сучасній психологічній та психіатричній літературі ПТСР розглядають як комплекс специфічних психопатологічних симптомів, що виникають у відповідь на психотравматичний досвід і можуть тривалий час зберігатися після припинення дії травматичного чинника [5; 7].

На відміну від посттравматичного стресового розладу, бойова втома не є психічним розладом і формується безпосередньо під час або внаслідок тривалого перебування в умовах бойових дій. Її розвиток пов'язаний насамперед із поступовим виснаженням психофізіологічних та адаптаційних ресурсів військовослужбовця, тоді як ПТСР характеризується стійкою патологічною симптоматикою, що зберігається після завершення психотравматичної події та потребує спеціалізованої психотерапевтичної або психіатричної допомоги.

З огляду на встановлені в процесі теоретичного аналізу спільні й відмінні характеристики бойової втоми, бойового стресу, гострої реакції на стрес, емоційного вигорання та посттравматичного стресового розладу, доцільним є їх узагальнене порівняння за основними диференційними критеріями. Відповідну систематизацію результатів теоретичного аналізу представлено в таблиці 1.

Результати представленої систематизації дають підстави уточнити місце бойової втоми серед суміжних психічних станів. На нашу думку, її визначальною особливістю є поєд-

Таблиця 1

Теоретичне розмежування бойової втоми та суміжних психічних станів

Критерій	Бойовий стрес	Гостра реакція на стрес	Емоційне вигорання	ПТСР	Бойова втома
Причина виникнення	Вплив бойових стресорів	Надзвичайно сильний стресовий чинник	Тривалий професійний або емоційний стрес	Психотравматична подія	Тривалий бойовий стрес і виснаження ресурсів
Час виникнення	Одразу під час дії стресора	Через хвилини після психотравматичної події	Поступово, протягом тривалого часу	Через певний час після травматичної події	Поступово під час тривалих бойових дій
Основний механізм	Адаптаційна мобілізація	Гостра стресова реакція	Хронічне емоційне виснаження	Патологічна реакція на психотравму	Виснаження адаптаційних ресурсів
Тривалість	Залежить від дії стресора	Кілька годин або діб	Тривалий процес	Більше одного місяця	Від кількох днів до тривалого періоду без відновлення
Клінічний статус	Нормальна адаптаційна реакція	Психічний розлад	Психологічний синдром	Психічний розлад	Функціональний психофізіологічний стан
Основний наслідок	Мобілізація ресурсів	Тимчасова дезорганізація діяльності	Зниження професійної ефективності	Стійкі психопатологічні прояви	Тимчасове зниження боєздатності

нання тривалого впливу бойових стресорів із поступовим накопиченням психофізіологічного напруження та недостатнім відновленням адаптаційних ресурсів. Саме ця сукупність характеристик відрізняє бойову втому від окремих реакцій на стрес і водночас не дає підстав ототожнювати її з психічними розладами.

Разом із тим результати аналізу дають змогу уточнити співвідношення бойового стресу та бойової втоми. Якщо бойовий стрес доцільно розглядати як процес реагування й адаптаційної мобілізації у відповідь на дію бойових стресорів, то бойова втома відображає наслідки їх тривалого накопичувального впливу за умов недостатнього відновлення. Від гострої реакції на стрес бойова втома відрізняється поступовим формуванням і більш тривалою часовою динамікою; від емоційного вигорання – специфічним зв'язком із бойовою діяльністю й характером стресорів; від посттравматичного стресового розладу – функціональним і потенційно зворотним характером за умови своєчасного відновлення та психологічної підтримки.

Таким чином, запропонована систематизація не лише узагальнює наявні наукові підходи, а й уточнює критерії диференціації бойової втоми від суміжних психічних станів. Визначення характеру й тривалості стресового впливу, механізмів виснаження адаптаційних ресурсів, часової динаміки, клінічного статусу та функціональних наслідків як основних диференційних критеріїв дає підстави розглядати бойову втому як самостійний функціональний психофізіологічний феномен у контексті військової психології.

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчив, що бойова втома є самостійним психофізіологічним феноменом, який формується внаслідок тривалого впливу бойового стресу та виснаження адаптаційних ресурсів військовослужбовця. На відміну від бойового стресу, гострої реакції на стрес, емоційного вигорання й посттравматичного стресового розладу, вона має специфічні механізми розвитку, часову динаміку та функціональні прояви.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному уточненні змісту й місця феномена бойової втоми серед суміжних психічних станів. Уточнено, що її специфіка визначається сукупністю таких характеристик: тривалим або повторюваним впливом бойових стресорів, накопиченням психофізіологічного напру-

ження, виснаженням адаптаційних ресурсів і недостатнім відновленням при збереженні функціонального й потенційно зворотного характеру стану. Подальшого розвитку набуло розмежування бойової втоми та бойового стресу, гострої реакції на стрес, емоційного вигорання й посттравматичного стресового розладу за критеріями причин виникнення, механізмів розвитку, часової динаміки, клінічного статусу та функціональних наслідків. Обґрунтовано доцільність розглядати зазначені критерії як основу теоретичної диференціації бойової втоми й суміжних феноменів.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості їх використання для своєчасного виявлення проявів бойової втоми, психологічної оцінки та організації профілактичних заходів і психологічного супроводу військовослужбовців.

Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричному вивченні структури, динаміки та психологічних детермінант бойової втоми, розробленні й психометричній перевірці відповідного діагностичного інструментарію, а також створенні та апробації програм її психологічної профілактики, відновлення й супроводу військовослужбовців.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Бойовий стрес та результати його емпіричного дослідження. Психологічний часопис. 2018. № 2 (12). Вип. 12. С. 9–22. DOI: https://doi.org/10.31108/2018vol12iss2pp9-22.
2. Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад : навчальний посібник. Київ : ВСВ «Медицина», 2023. 120 с.
3. Класифікатор хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я : НК 025:2021 / затв. Наказом Міністерства економіки України від 30.12.2021 № 1133-21. Київ : МОЗ України, 2021. 1163 с.
4. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.
5. Лозінська Н. Психотравма як наслідок травматичного стресу в різних напрямках сучасної психології. Вісник Національного університету оборони України. 2019. № 50 (2). С. 65–73. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2018-50-2-65-73.
6. Стасюк В. В. Основні негативні емоційні стани військовослужбовця у процесі військово-професійної діяльності. Військово-спеціальні науки. 2012. № 27. С. 15–19.
7. Adams R. S., Larson M. J., Meerwijk E. L., Williams T. V., Harris A. H. S. Postdeployment polytrauma diagnoses among soldiers and veterans using the Veterans Health Affairs polytrauma system of care and receipt of opioids, nonpharmacologic, and mental health treatments. Journal of Head Trauma Rehabilitation. 2019. Vol. 34, № 3. P. 167–175. DOI: https://doi.org/10.1097/HTR.0000000000000481.
8. Department of the Army. Leade' manual for combat stress control (FM 22-51). Washington, DC : Headquarters, Department of the Army, 1994. 178 p.
9. Freud S. Introduction to psychoanalysis and the war neuroses. In: Strachey J. (Ed.). The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. London : Hogarth Press, 1966. Vol. 17. P. 207–215.
10. Glass A. J. Principles of combat psychiatry. Military Medicine. 1955. Vol. 117, № 1. P. 27–33. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/117.1.27.
11. Grinker R. R., Spiegel J. P. Men under stress. New York : Irvington, 1979. 484 p.
12. Helmus T. C., Glenn R. W. Steeling the mind: Combat stress reactions and their implications for urban warfare. Santa Monica, CA : RAND Corporation, 2005. 174 p.
13. Jin Y., Bin T. Combat fatigue. In: Kan Z. (Ed.). The ECPH encyclopedia of psychology. Singapore : Springer, 2025. P. 266–268. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-97-7874-4_1178.
14. Jones J. W. Preliminary manual: The Staff Burnout Scale for Health Professionals. Park Ridge, IL : London House, 2008. 36 p.
15. Maher E. L. Burnout and commitment: A theoretical alternative. Personnel and Guidance Journal. 1983. Vol. 61, № 7. P. 390–393. DOI: https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1983.tb00051.x.
16. Maslach C. Burnout: The cost of caring. New York : Prentice-Hall, 1982. 192 p.

17. Military psychology: Clinical and operational applications / ed. by C. H. Kennedy, E. A. Zillmer. New York : Guilford Press, 2006. 657 p.
18. Rahe R. H. Acute versus chronic psychological reactions to combat. Military Medicine. 1988. Vol. 153, № 7. P. 365–372. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/153.7.365.

References

1. Blinov, O. A. (2018). Boiovyi stres ta rezultaty yoho empirychnoho doslidzhennia [Combat stress and the results of its empirical study]. Psykholohichnyi chasopys – Psychological Journal, 2(12), 9–22. https://doi.org/10.31108/2018vol12iss2pp9-22 [in Ukrainian].
2. Herasymenko, L. O., Skrypnikov, A. M., & Isakov, R. I. (2023). Reaktsiia na vazhkyi stres ta rozlady adaptatsii. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad [Reaction to severe stress and adjustment disorders. Post-traumatic stress disorder]. VSV "Medytsyna" [in Ukrainian].
3. Ministerstvo ekonomiky Ukrainy. (2021). Klasyfikator khvorob ta sporidnenykh problem okhorony zdorovia: NK 025:2021 [Classifier of diseases and related health problems: NC 025:2021]. MOZ Ukrainy [in Ukrainian].
4. Kokun, O. M., Ahaiev, N. A., Pishko, I. O., & Lozinska, N. S. (2015). Osnovy psykholohichnoi dopomohy viiskovosluzhbovtsiam v umovakh boiovykh dii [Fundamentals of psychological assistance to military personnel under combat conditions]. NDTs HP ZSU [in Ukrainian].
5. Lozinska, N. (2019). Psykhotravma yak naslidok travmatychnoho stresu v riznykh napriamkakh suchasnoi psykholohii [Psychological trauma as a consequence of traumatic stress in different areas of contemporary psychology]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine, 50(2), 65–73. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2018-50-2-65-73 [in Ukrainian].
6. Stasiuk, V. V. (2012). Osnovni nehatyvni emotsiini stany viiskovosluzhbovtsia u protsesi viiskovo-profesiinoi diialnosti [Main negative emotional states of military personnel during military professional activity]. Viiskovo-spetsialni nauky – Military Special Sciences, 27, 15–19 [in Ukrainian].
7. Adams, R. S., Larson, M. J., Meerwijk, E. L., Williams, T. V., & Harris, A. H. S. (2019). Postdeployment polytrauma diagnoses among soldiers and veterans using the Veterans Health Affairs polytrauma system of care and receipt of opioids, nonpharmacologic, and mental health treatments. Journal of Head Trauma Rehabilitation, 34(3), 167–175. https://doi.org/10.1097/HTR.0000000000000481 [in English].
8. Department of the Army. (1994). Leaders' manual for combat stress control (FM 22-51). Headquarters, Department of the Army [in English].
9. Freud, S. (1966). Introduction to psychoanalysis and the war neuroses. In J. Strachey (Ed.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 17, pp. 207–215). Hogarth Press [in English].
10. Glass, A. J. (1955). Principles of combat psychiatry. Military Medicine, 117(1), 27–33. https://doi.org/10.1093/milmed/117.1.27 [in English].
11. Grinker, R. R., & Spiegel, J. P. (1979). Men under stress. Irvington [in English].
12. Helmus, T. C., & Glenn, R. W. (2005). Steeling the mind: Combat stress reactions and their implications for urban warfare. RAND Corporation [in English].
13. Jin, Y., & Bin, T. (2025). Combat fatigue. In Z. Kan (Ed.), The ECPH encyclopedia of psychology (pp. 266–268). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-7874-4_1178 [in English].
14. Jones, J. W. (2008). Preliminary manual: The Staff Burnout Scale for Health Professionals. London House [in English].
15. Maher, E. L. (1983). Burnout and commitment: A theoretical alternative. Personnel and Guidance Journal, 61(7), 390–393. https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1983.tb00051.x [in English].
16. Maslach, C. (1982). Burnout: The cost of caring. Prentice-Hall [in English].
17. Kennedy, C. H., & Zillmer, E. A. (Eds.). (2006). Military psychology: Clinical and operational applications. Guilford Press [in English].
18. Rahe, R. H. (1988). Acute versus chronic psychological reactions to combat. Military Medicine, 153(7), 365–372. https://doi.org/10.1093/milmed/153.7.365 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:174:373.3 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-2

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРАКТИЧНИХ І СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ З ФАХОВИХ МЕТОДИК

Блудова Ю. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0001-6338-0571

Ільїна О. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0003-1951-4311

Корсікова К. Г.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0002-9690-8405

У статті розкрито проблему формування академічної доброчесності майбутніх учителів початкових класів у процесі підготовки до практичних і семінарських занять із фахових методик. Уточнено співвідношення понять «академічна чесність» та «академічна доброчесність»: перше витлумачено як одну з фундаментальних цінностей академічної спільноти, друге – як нормативно закріплену в статті 42 Закону України «Про освіту» сукупність етичних принципів і визначених законом правил. Проаналізовано основні виклики, що постають перед академічною спільнотою: академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання, а також неправомірне використання генеративного штучного інтелекту. Обґрунтовано, що формування академічної доброчесності є не лише регуляторним, а передусім дидактичним завданням, яке доцільно розв'язувати в межах конкретних освітніх компонентів, а не тільки засобами загальноуніверситетських нормативних документів. На основі анкетування й групових обговорень здобувачів освітньої програми «Початкова освіта» й науково-педагогічних працівників з'ясовано мотиви опрацювання додаткових навчальних матеріалів, часові витрати на «доаудиторну» підготовку, ставлення до різних форм академічної недоброчесності й рівень обізнаності щодо етичних меж застосування штучного інтелекту. Розроблено й описано методичний інструментарій формування академічної доброчесності на практичних і семінарських заняттях із методик навчання мовно-літературної, мистецької та технологічної освітніх галузей: «паспорт джерел» методичної розробки, ліцензійний паспорт дидактичного унаочнення, декларація використання штучного інтелекту, журнал внесків учасників групового проєкту, процесуальне портфоліо, взаємне рецензування за критеріальними рубриками, усний захист продукту навчальної діяльності. Окреслено проєкцію проявів академічної недоброчесності періоду навчання на майбутню професійну діяльність учителя – від необ'єктивного оцінювання та фальсифікації звітної документації до порушення авторського права й загроз безпеці учнів. Визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *академічна доброчесність, майбутній учитель початкових класів, практичне заняття, семінарське заняття, фахові методики, мовно-літературна, мистецька й технологічна освітні галузі освітні галузі, генеративний штучний інтелект, академічна відповідальність.*

© Блудова Ю. О., Ільїна О. О., Корсікова К. Г., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Bludova Yu. O., Ilina O. O., Korsikova K. H. Formation of academic integrity of future primary teachers in the process of preparation for practical and seminar classes on professional methods

The article addresses the formation of academic integrity in future primary school teachers preparing for practical and seminar classes in subject-specific teaching methodologies. The correlation between "academic honesty" and "academic integrity" is clarified: the former is one of the fundamental values of the academic community, the latter – the set of ethical principles and statutory rules established by Article 42 of the Law of Ukraine "On Education". The principal challenges are analysed: academic plagiarism, self-plagiarism, fabrication, falsification, cheating, biased assessment and the improper use of generative artificial intelligence. It is substantiated that fostering academic integrity is primarily a didactic rather than a regulatory task, to be solved within particular educational components. A questionnaire survey and group discussions involving students of the "Primary Education" programme and academic staff revealed the motives for studying supplementary materials, the time spent on pre-class preparation, attitudes towards academic misconduct and awareness of the ethical limits of artificial intelligence use. A methodological toolkit for the language-and-literature, artistic and technological educational fields is developed: a "source passport" of a methodological product, a licence passport of teaching visual aids, an artificial intelligence use declaration, a contribution log for group projects, a process portfolio, criterion-based peer review and oral defence of learning outcomes. The projection of academic misconduct during studies onto the teacher's future professional activity is outlined – from biased assessment and falsification of reporting documents to copyright infringement and threats to pupils' safety. Prospects for further research are determined.

Keywords: *academic integrity, future primary school teacher, practical class, seminar, subject-specific teaching methodologies, linguistic and literary, artistic and technological educational fields educational fields, generative artificial intelligence, academic responsibility.*

Вступ. Утвердження академічної доброчесності в закладах освіти є нормативною вимогою й водночас практичною необхідністю, що зумовлена підвищенням вимог до підготовки фахівців, які здобувають освіту в цифровому середовищі. Стаття 42 Закону України «Про освіту» визначає академічну доброчесність як сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання та викладання з метою забезпечення довіри до результатів навчання й наукових або творчих досягнень [5]. Варто звернути увагу на термінологічне розмежування: «академічна чесність» є відповідником англійського honesty й позначає одну із шести фундаментальних цінностей академічної спільноти – поряд із довірою, справедливістю, повагою, відповідальністю та мужністю [13]; «академічна доброчесність» (academic integrity) – нормативно закріплене родове поняття, що охоплює ціннісний, правовий і процедурний складники [5]. Саме тому в закладах освіти ухвалюють положення (кодекси) про академічну доброчесність, а не про академічну чесність. Надалі ми послідовно вживаємо термін «академічна доброчесність», розглядаючи чесність як його ціннісне ядро.

Частина четверта статті 42 зараховує до порушень академічної доброчесності академічний плагіат, самоплагіат, фабрикацію, фальсифікацію, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання та вплив на педагогічного (науково-педагогічного) працівника з метою здійснення необ'єктивного оцінювання [5]. До цього переліку сьогодні додається неправомірне використання інструментів генеративного штучного інтелекту (ШІ), коли здобувач подає згенерований текст як результат власної інтелектуальної діяльності [11]. Проблему формування академічної доброчесності в системі професійної підготовки педагога досліджувала Д. Сопова [7, с. 52]; складники цього процесу в майбутніх учителів початкових класів виокремила І. Толмачова [8, с. 469]; комплексний аналіз проблеми подано в колективній монографії за загальною редакцією Н. Сорокіної, А. Артюхова й І. Дегтярьової [1]; інституційні механізми визначено в Рекомендаціях Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [6]. Принципово важливою для нашого дослідження є позиція T. Bertram Gallant, яка розглядає академічну доброчесність не як дисциплінарну, а як дидактичну проблему, що розв'язується засобами проєкту-

вання навчання й оцінювання [9, с. 88]. Емпірично підтверджено зв'язок недоброчесності в навчанні з неетичною поведінкою в подальшій професійній діяльності: S. Nonis і C. Swift установили помірний і сильний зв'язок між частотою недоброчесних дій під час навчання й на робочому місці [12, с. 69], а J. Guerrero-Dib, L. Portales та Y. Heredia-Escorza довели подвійне призначення академічної доброчесності – забезпечити набуття потрібних компетентностей і сформувати етичну перспективу ухвалення рішень [10].

Водночас методичний інструментарій формування академічної доброчесності описано здебільшого на рівні загальноуніверситетських політик, тоді як дидактичні механізми його вбудовування у практичні й семінарські заняття з фахових методик початкової освіти – методик навчання мовно-літературної, мистецької та технологічної освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти [3], – залишаються недостатньо розробленими, що й зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті – обґрунтувати й розробити методичний інструментарій формування академічної доброчесності майбутніх учителів початкових класів у процесі підготовки до практичних і семінарських занять із фахових методик навчання мовно-літературної, мистецької та технологічної освітніх галузей.

Методи та методики дослідження. Використано теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння й узагальнення нормативно-правових документів [2–5] і наукових джерел [1; 6–13], термінологічний аналіз і моделювання. Емпіричний етап реалізовано методами анкетування, напівструктурованого групового обговорення (фокус-групи), педагогічного спостереження за підготовкою здобувачів до практичних занять та аналізу продуктів навчальної діяльності (конспектів уроків, дидактичних матеріалів, творчих робіт, портфоліо). Анкета містила шість блоків: обізнаність із нормами академічної доброчесності й видами академічної відповідальності; мотиви опрацювання додаткових навчальних матеріалів; часові витрати на «доаудиторну» підготовку; ставлення до окремих форм недоброчесності; уявлення про правомірне використання генеративного ШІ; прийнятність форм оцінювання.

Базою дослідження був Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. До опитування залучено здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітньої програми «Початкова освіта» й науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту. Дані опрацьовано методами кількісного аналізу та якісного контент-аналізу відкритих відповідей. Участь в опитуванні була добровільною й анонімною.

Результати. Академічна доброчесність у педагогічному закладі вищої освіти спрямована на формування відповідальності й професійної етики: майбутні фахівці сфери освіти мають володіти не лише знаннями з педагогіки й фахових методик, а й високими моральними якостями. Педагогічні працівники несуть відповідальність за розвиток, безпеку та формування особистості дитини молодшого шкільного віку, тому в суспільстві має формуватися довіра до освітян і впевненість у їхній доброчесності й професіоналізмі. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» закріплює відповідні результати навчання [4].

Установлено, що прояви академічної недоброчесності в процесі навчання мають прямий зв'язок із неетичною професійною поведінкою в майбутньому [10; 12, с. 69]. Списування, використання несанкціонованих допоміжних матеріалів і плагіат негативно впливають на формування професійної відповідальності майбутнього вчителя, що в освітній сфері виявляється в необ'єктивному оцінюванні результатів навчання, фальсифікації звітної документації та порушенні професійно-етичних норм. Академічна недоброчесність призводить і до застосування видів академічної відповідальності, передбачених частиною шостою статті 42 Закону України «Про освіту»: повторного проходження оцінювання, повторного вивчення освітнього компонента, відрахування із закладу освіти, позбавлення академічної стипендії або пільг з оплати навчання [5].

Підготовка до практичних занять із фахових методик передбачає переважно само-

стійну роботу здобувачів із джерелами додаткової інформації, тому саме тут ризик недоброчесності є найвищим. Із поширенням інструментів генеративного ШІ постає ризик того, що, виконуючи індивідуальне завдання, здобувач демонструє не власні знання й уміння, а можливості мовної моделі. Щоб запобігти цьому, заклад вищої освіти визначає правила правомірного використання ШІ – від повної заборони для окремих видів робіт до обов'язкового декларування використаних інструментів і запитів [11]. Наші спостереження узгоджуються з висновком Рекомендацій НАЗЯВО [6]: що прозорішою є політика академічної доброчесності закладу освіти, то вищим є рівень залученості здобувачів до освітнього процесу.

Для оптимізації освітнього процесу ми провели опитування та групові обговорення. Інтерес до опрацювання додаткових навчальних матеріалів виявився панівним. Мотивація найчастіше пов'язана з «необхідністю для професійної діяльності», тоді як «кар'єрні перспективи» назвала істотно менша частка, що вказує на недостатню поінформованість про зв'язок між результатами навчання й професійною траєкторією. Обізнаність щодо етичних меж застосування генеративного ШІ виявилася низькою: лише окремі здобувачі змогли назвати умови, за яких використання таких інструментів є правомірним.

Отримані дані засвідчують потребу збагачення силабусів освітніх компонентів шляхом посилення практичних аспектів навчання, унормування правил використання ШІ та забезпечення доступу до додаткових освітніх матеріалів. Це підтверджує тезу T. Bertram Gallant, що доброчесність формується передусім через дизайн навчальних завдань і процедур оцінювання, а не через контроль і покарання [9, с. 88].

Досвід кафедри дав змогу виокремити наскрізні інструменти, застосовні на заняттях із будь-якої фахової методики: декларацію академічної доброчесності до кожної підсумкової роботи із зазначенням власного внеску та переліку джерел; критеріальні рубрики оцінювання з окремим критерієм «академічна доброчесність»; усний захист продукту навчальної діяльності, зокрема мікровикладання фрагмента уроку, який унеможливлює підміну авторства, адже здобувач, який не є автором розробки, не здатний обґрунтувати ухвалені методичні рішення; індивідуалізацію завдань на основі даних власного спостереження за конкретним класом під час педагогічної практики; процесуальне, а не лише результативне оцінювання. Ці інструменти узгоджуються зі складниками, виокремленими І. Толмачовою [8, с. 469–470].

Специфіка кожної освітньої галузі зумовлює власні акценти. У мовно-літературній галузі формування доброчесності вибудовується навколо поняття коректного запозичення: здобувачі документують джерела методичної розробки, розмежовують переказ, компіляцію, цитату й плагіат на матеріалі адаптацій і переспівів творів для дітей, а потім проєктують спосіб пояснення цих меж учням 3–4 класів. У мистецькій галузі доброчесність набуває виразного правового виміру, оскільки йдеться про постійну роботу з об'єктами авторського й суміжних прав [2]: здобувачі перевіряють умови ліцензій на зображення та фонограми, розмежовують наслідування, стилізацію, копію й плагіат, подають творчі роботи у формі процесуального портфоліо. У технологічній галузі доброчесність безпосередньо пов'язана з безпекою учнів, що робить її переконливою для здобувачів: маркується власний внесок у технологічній карті виробу, ведеться «журнал внесків» учасників групового проєкту, аналізуються наслідки фальсифікації результатів випробувань. Приклади завдань подано в таблиці 1.

Варто також визначити наслідки недотримання правил академічної доброчесності в майбутній професійній діяльності. Мотиваційний потенціал описаних завдань істотно зростає, коли здобувачі усвідомлюють віддалені наслідки недоброчесності [10; 12, с. 69]. Для майбутнього вчителя початкових класів ця залежність має особливу вагу з двох причин. По-перше, учитель є рольовою моделлю: молодші школярі засвоюють норми не стільки з нормативних документів, скільки зі спостережуваної поведінки дорослого, тому недоброчесність відтворюється засобами прихованого навчального плану. По-друге, значна частина професійних дій учителя початко-

Таблиця 1

Приклади завдань для формування академічної доброчесності на практичних і семінарських заняттях із фахових методик початкової освіти

Освітня галузь	Приклад завдання (форма заняття)	Формований складник академічної доброчесності
Мовно-літературна	«Паспорт джерел» конспекту уроку літературного читання із зазначенням, що саме запозичено з кожного джерела (практичне заняття)	Коректна атрибуція запозичень; повага до інтелектуальної власності
Мовно-літературна	Семінар-практикум «Переказ, компіляція, цитата, плагіат» на матеріалі адаптацій і переспівів творів для дітей із проєктуванням пояснення для учнів 3–4 класів (семінарське заняття)	Уміння розрізняти форми запозичення; готовність навчати доброчесності учнів
Мовно-літературна	Порівняння власного навчального тексту зі згенерованим засобами ШІ; декларація використання ШІ із зазначенням моделі та запитів (практичне заняття)	Чесність; критичне мислення; правомірне використання ШІ
Мистецька	«Ліцензійний паспорт» унаочнення: добірка репродукцій із публічного надбання або з відкритими ліцензіями із зазначенням автора, назви, року, джерела й умов ліцензії (практичне заняття)	Повага до авторства; правова компетентність
Мистецька	Семінар «Наслідування, стилізація, копія, ремікс і плагіат у мистецтві» з виробленням правил маркування похідних робіт (семінарське заняття)	Уміння розрізняти творче запозичення й плагіат
Мистецька	Процесуальне портфоліо творчої роботи: ескізи, проміжні варіанти, фотофіксація етапів (практичне заняття)	Доброчесність авторства; відповідальність
Технологічна	Технологічна карта виробу із зазначенням першоджерела ідеї та маркуванням «власна розробка/адаптація/запозичено без змін» (практичне заняття)	Прозорість; коректна атрибуція
Технологічна	Груповий технопроєкт із «журналом внесків» учасників (практичне заняття)	Відповідальність; справедливість; декларування внеску співавторів
Технологічна	Семінар «Чому не можна фальсифікувати результати випробувань виробу» на прикладі перевірки безпечності виробу для молодших школярів (семінарське заняття)	Доброчесність як умова безпеки; усвідомлення професійних ризиків

вих класів безпосередньо впливає на безпеку та розвиток дитини, тому механічно скопійована й неперевірена методична розробка може мати не лише дидактичні, а й безпекові наслідки.

Так, здобувач, який звик списувати, з високою ймовірністю толерує списування учнів; наслідком стає знецінення оцінки, а необ'єктивне оцінювання прямо кваліфіковано як порушення академічної доброчесності [5]. Некритичне використання генеративного ШІ призводить до передавання учням хибних відомостей – вигаданих «народних» прислів'їв, помилкових дат, спотворених біографій письменників [11]. Систематизовану проєкцію подано в таблиці 2.

Обговорення матеріалу таблиці 2 на семінарських заняттях виявилося дієвішим за декларативне ознайомлення з переліком порушень: здобувачі переходять від сприйняття академічної доброчесності як зовнішнього обмеження до розуміння її як умови власної професійної спроможності [10].

Висновки. Формування академічної доброчесності майбутніх учителів початкових класів доцільно розглядати не лише як регуляторне, а передусім як дидактичне завдання, що розв'язується засобами проєктування навчальних завдань і процедур оцінювання в межах конкретних освітніх компонентів.

Основною мотивацією опрацювання додаткових навчальних матеріалів під час підготовки до практичних занять є їхня практична значущість для професійної діяльності; істотно нижча вага мотиву кар'єрного зростання вказує на потребу підвищення поінформованості здобувачів про зв'язок між результатами навчання й професійною траєкторією.

Розроблено методичний інструментарій формування академічної доброчесності на

Таблиця 2

Проєкція проявів академічної недоброчесності здобувача на майбутню професійну діяльність учителя початкових класів

Прояв недоброчесності під час навчання	Ризик у професійній діяльності	Можливі наслідки
Списування, використання несанкціонованих матеріалів під час оцінювання	Толерування списування учнями; невміння організувати доброчесне оцінювання	Знецінення оцінки, спотворення зворотного зв'язку; необ'єктивне оцінювання як порушення академічної доброчесності [5]
Плагіат конспектів уроків і дидактичних матеріалів	Нездатність адаптувати урок до конкретного класу й дітей з особливими освітніми потребами	Негативний результат атестації чи сертифікації; відмова в присвоєнні або позбавлення педагогічного звання, кваліфікаційної категорії [5]
Фабрикація та фальсифікація даних у курсових роботах і звітах з практики	Фальсифікація звітної документації: класних журналів, свідоцтв досягнень, звітів про виконання освітньої програми	Дисциплінарна відповідальність; недостовірність освітньої статистики; утрата довіри батьків і керівництва
Некритичне використання генеративного ШІ без перевірки фактів	Передавання учням хибних відомостей: вигаданих «народних» прислів'їв, помилкових дат, спотворених біографій письменників	Формування хибних уявлень у молодших школярів; потреба перенавчання; репутаційні втрати [11]
Порушення авторського права під час підготовки до занять (зображення, фонограми, чужі розробки)	Використання чужих матеріалів у публікаціях, на сайті закладу, у виданих посібниках без дозволу	Відповідальність за Законом України «Про авторське право і суміжні права» [2]; вилучення матеріалів; репутаційні втрати закладу
Академічний плагіат і самоплагіат у наукових текстах	Плагіат у статтях, методичних розробках, конкурсних і грантових матеріалах	Відкликання публікації; відмова в присвоєнні або позбавлення наукового ступеня та вченого звання [5]; дискваліфікація у фахових конкурсах
Копіювання інструкцій і технологічних карт без перевірки	Проведення уроків технологій або дослідів із небезпечними для віку матеріалами, інструментами, прийомами	Травмування учнів; дисциплінарна та юридична відповідальність
Загальна нормалізація недоброчесності	Учитель як рольова модель транслює недоброчесні практики учням (прихований навчальний план)	Відтворення недоброчесності в наступних поколіннях; зниження суспільної довіри до освіти [10; 12]

практичних і семінарських заняттях із фахових методик, що охоплює наскрізні засоби (декларація академічної доброчесності, критеріальні рубрики з окремим критерієм доброчесності, усний захист продукту навчальної діяльності, індивідуалізація завдань, процесуальне оцінювання) та специфічні для кожної освітньої галузі: «паспорт джерел» методичної розробки й декларацію використання ШІ – для мовно-літературної; ліцензійний паспорт унаочнення та процесуальне портфоліо – для мистецької; маркування внеску в технологічній карті й «журнал внесків» групового проєкту – для технологічної галузі. Установлено, що для здобувачів найпереконливішим аргументом на користь доброчесності є усвідомлення її професійних наслідків – від необ'єктивного оцінювання, фальсифікації звітної документації та порушення авторського права до загроз безпеці учнів і відтворення недоброчесності засобами прихованого навчального плану.

Обмежені знання респондентів щодо правомірного застосування генеративного ШІ засвідчують потребу розроблення стратегії навчання етики та практик його використання в педагогічній освіті, зокрема запровадження обов'язкового декларування використаних інструментів і запитів. Традиційні форми оцінювання зберігають значущість, однак їх необхідно доповнювати автентичними завданнями, процесуальним оцінюванням та усним захистом, які унемож-

ливлюють підміну авторства. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованого інструментарію, розробленням діагностичного апарату для вимірювання сформованості академічної доброчесності майбутніх учителів початкових класів, а також з обґрунтуванням змісту й методики навчання молодших школярів засад доброчесності в межах Державного стандарту початкової освіти [3].

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених : колект. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
2. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20 (дата звернення: 28.07.2026).
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п (дата звернення: 28.07.2026).
4. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.03.2021 № 357. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf (дата звернення: 28.07.2026).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 28.07.2026).
6. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності : затв. Рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 29.10.2019, протокол № 11. Київ : НАЗЯВО, 2019. URL: https://lnk.ua/js3L2G3tG (дата звернення: 28.07.2026).
7. Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. Вип. 3–4 (56–57). С. 52–56. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(3-4)5256.
8. Толмачова І. М. Складники формування академічної доброчесності у майбутніх учителів початкових класів. Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище : зб. есе програми підвищення кваліфікації, 18 верес. 18 жовт. 2023 р. / упоряд. : А. Артюхов, М. Віхляєв, Ю. Волк. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 469–472. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-345-6-194.
9. Bertram Gallant T. Academic integrity as a teaching & learning issue: from theory to practice. *Theory Into Practice*. 2017. Vol. 56, № 2. P. 88–94. DOI: https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1308173.
10. Guerrero-Dib J. G., Portales L., Heredia-Escorza Y. Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity*. 2020. Vol. 16, art. 2. DOI: https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3.
11. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (дата звернення: 28.07.2026).
12. Nonis S., Swift C. O. An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: a multicampus investigation. *Journal of Education for Business*. 2001. Vol. 77, № 2. P. 69–77. DOI: https://doi.org/10.1080/08832320109599052.
13. The Fundamental Values of Academic Integrity. 3rd ed. Annapolis : International Center for Academic Integrity, 2021. URL: https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values (дата звернення: 28.07.2026).

References

1. Akademichna dobrochesnist: problemy dotrymannia ta priorytety poshyrennia sered molodykh vchenykh [Academic Integrity: Problems of Compliance and Priorities of Dissemination among Young Scientists]. (2017). N. H. Sorokina, A. Ye. Artiukhov, & I. O. Dehtiarova (Eds.). Dnipro : DRIDU NADU [in Ukrainian].
2. Pro avtorske pravo i sumizhni prava: Zakon Ukrainy vid 01.12.2022 № 2811-IX [On Copyright and Related Rights: Law of Ukraine of December 1, 2022 No. 2811-IX]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20 [in Ukrainian].

3. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 № 87 [On Approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 No. 87]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 "Pochatkova osvita" dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23.03.2021 № 357 [On Approval of the Higher Education Standard in Specialty 013 "Primary Education" for the First (Bachelor's) Level of Higher Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 23, 2021 No. 357]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf [in Ukrainian].
5. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].
6. Rekomendatsii dlia zakladiv vyshchoi osvity shchodo rozrobky ta vprovadzhennia universytetskoi systemy zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti [Recommendations for Higher Education Institutions on the Development and Implementation of a University System for Ensuring Academic Integrity]. (2019). Kyiv: National Agency for Higher Education Quality Assurance. Retrieved from: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/Рекомендації-ЗВО-система-забезпечення-академічної-доброчесності.pdf [in Ukrainian].
7. Sopova, D. (2018). Akademichna dobrochesnist u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnoho pedahoha [Academic integrity in the system of professional training of the future teacher]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing Professional Education: Theory and Practice,* 3–4 (56–57), 52–56. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018(3-4)5256 [in Ukrainian].
8. Tolmachova, I. M. (2023). Skladnyky formuvannia akademichnoi dobrochesnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Components of forming academic integrity in future primary school teachers]. In A. Artiukhov, M. Vikhliaiev, & Yu. Volk (Comps.), Akademichna dobrochesnist, vidkryta nauka ta shtuchnyi intelekt: yak stvoryty dobrochesne osvitnie seredovyshche – Academic Integrity, Open Science and Artificial Intelligence: How to Create an Environment of Integrity (pp. 469–472). Lviv – Torun: Liha-Pres. https://doi.org/10.36059/978-966-397-345-6-194 [in Ukrainian].
9. Bertram Gallant, T. (2017). Academic integrity as a teaching & learning issue: From theory to practice. *Theory Into Practice,* 56(2), 88–94. https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1308173 [in English].
10. Guerrero-Dib, J. G., Portales, L., & Heredia-Escorza, Y. (2020). Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity,* 16, 2. https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3 [in English].
11. Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 [in English].
12. Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business,* 77(2), 69–77. https://doi.org/10.1080/08832320109599052 [in English].
13. International Center for Academic Integrity. (2021). The fundamental values of academic integrity (3rd ed.). https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.922.8:616.89-053.9(477) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-3

ВПЛИВ КУМУЛЯТИВНОГО СТРЕСУ НА КОГНІТИВНІ ФУНКЦІЇ ОСІБ ЛІТНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Богдан Т. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0002-5099-175X

Горобець Т. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0001-6785-3700

Біла О. Г.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID ID: 0000-0002-5523-6585

Статтю присвячено вивченню деструктивного впливу хронічного кумулятивного воєнного стресу на стан когнітивної сфери людей літнього віку в Україні. Наукова новизна дослідження полягає у проведенні порівняльного аналізу нейрокогнітивних профілів респондентів похилого віку, зафіксованих у відносно стабільний період 2021 року, із показниками, отриманими у 2026 році – на п'ятому році повномасштабної війни.

Теоретично обґрунтовано, що тривале перебування в зоні активного воєнного конфлікту, постійна загроза життю, систематична депривація сну, підвищена тривожність та вимушена соціальна ізоляція запускають потужний механізм патологічного алостатичного навантаження. Це викликає виражену тривалу дисфункцію гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи та спричиняє нейротоксичний вплив надлишкового кортизолу на вразливі структури мозку, зокрема на гіпокамп і префронтальну кору.

Емпірично доведено та комплексно виміряно прискорене зниження показників короткочасної і робочої пам'яті, звуження обсягу, концентрації та гнучкості переключення уваги, сповільнення швидкості обробки інформації, а також погіршення керуючих функцій у літніх людей протягом досліджуваного п'ятирічного періоду порівняно з базовою віковою нормою 2021 року.

Окреслено важливу роль сформованого когнітивного резерву, високого рівня освіченості, інтелектуальної активності та психосоціальної підтримки як ключових буферних чинників, що здатні ефективно нівелювати деструктивні наслідки хронічного дистресу й сповільнювати прояви передчасного нейродегенеративного в'янення.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання отриманих даних для розробки, наукового обґрунтування та впровадження цільових адаптивних програм когнітивної реабілітації, нейропідтримки, стимуляції пластичності мозку та системної психологічної допомоги літньому населенню в умовах тривалої військової кризи.

Ключові слова: *кумулятивний хронічний стрес, когнітивні функції, особи похилого віку, воєнний стан, алостатичне навантаження, нейрокогнітивний профіль, когнітивний резерв, астенізація, масова поведінка, емоційне зараження, колективна тривожність.*

Bohdan T. V., Horobets T. V., Bila O. H. Impact of cumulative stress on cognitive functions in elderly individuals under martial law in Ukraine

The article is devoted to studying the destructive impact of chronic cumulative war stress on the cognitive sphere of elderly people in Ukraine. The scientific novelty lies in conducting an in-depth comparative analysis of neurocognitive profiles of elderly respondents recorded during the relatively stable period of 2021 with indicators obtained in 2026 – in the fifth year of full-scale war.

© Богдан Т. В., Горобець Т. В., Біла О. Г., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

It is theoretically substantiated that prolonged presence in an active war zone, constant life threats, systematic sleep deprivation, increased anxiety, and forced social isolation trigger a powerful mechanism of pathological allostatic load. This causes pronounced long-term dysfunction of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis and leads to neurotoxic effects of excess cortisol on vulnerable brain structures, particularly the hippocampus and prefrontal cortex.

It has been empirically proven and comprehensively measured that elderly individuals experienced an accelerated decline in short-term and working memory, a narrowing of attention span, concentration, and switching flexibility, a slowing of information processing speed, and significant deterioration of executive functions over the studied five-year period compared to the baseline age norm of 2021.

The important role of the established cognitive reserve, high level of education, intellectual activity, and psychosocial support is outlined as key buffer factors capable of effectively offsetting the destructive consequences of chronic distress and slowing manifestations of premature neurodegenerative aging.

The practical significance of the results lies in the development, scientific justification, and implementation of targeted adaptive programs for cognitive rehabilitation, neurosupport, brain plasticity stimulation, and systemic psychological assistance for the elderly population in conditions of a prolonged military crisis.

Keywords: *cumulative chronic stress, cognitive functions, elderly persons, martial law, allostatic load, neurocognitive profile, cognitive reserve, asthenization, mass behavior, emotional contagion, collective anxiety.*

Вступ. Проблема старіння населення традиційно розглядалася крізь призму демографічних прогнозів ВООЗ щодо збільшення частки осіб пенсійного віку до 22% у 2050 році. Проте для сучасної України цей тренд набув драматичного забарвлення. Починаючи з 2022 року, літні люди опинилися в епіцентрі впливу надзвичайного екзогенного чинника – тривалої повномасштабної війни. Якщо станом на 2021 рік вивчення когнітивних функцій у похилому віці було спрямоване на розв'язання завдань природної соціалізації та трудової адаптації, то в 2026 році на перший план виходить дослідження кумулятивного стресу та хронічного травматичного досвіду, які прискорюють процеси когнітивного старіння [7; 20].

Традиційний психологічний інструментарій давав змогу диференціювати природне згасання інтелектуального потенціалу від патологічних змін та оцінювати збереженість навичок у порівнянні з молоддю. Однак 5-річний часовий лаг (2021–2026 рр.) продемонстрував, що під впливом хронічного стресу воєнного часу відмінності між молодим та похилим віком значно загострилися. Достеменно не з'ясовано, якою є частка власне біологічного старіння, а яка припадає на «прискорене когнітивне виснаження», спричинене війною. З огляду на це, **мета статті** полягає у висвітленні та порівняльному аналізі динаміки властивостей уваги, пам'яті та мислення літніх людей у двох часових зрізах – умовного «мирного» 2021 року та «воєнного» 2026 року.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Методологія охоплює аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також порівняльно-зрізовий аналіз нейрокогнітивних профілів літніх людей у довоєнний (2021 р.) та воєнний (2026 р.) періоди. Емпіричний блок психодіагностики представлено методиками «Прогресивні матриці Равена» (оцінка мислення), «Таблиці Шульте» (визначення властивостей уваги) та «Пам'ять на числа» (діагностика обсягу короткочасної пам'яті), які доповнювалися клініко-психологічною бесідою та спостереженням. Статистична обробка та підтвердження значущості відмінностей між порівнюваними вибірками здійснювалися за допомогою обчислення середніх арифметичних значень та розрахунку параметричного t-критерію Стьюдента ($p < 0.001$).

Результати та дискусії. Межа настання старості є гнучкою, і за хронологією ВООЗ охоплює похилий вік (60–74 роки), старість (75–89 років) та довгожительство (від 90 років) [10, с. 13–17]. Базові закономірності когнітивного старіння висвітлено у працях Е. М. Герасимової, Н. Є. Доній, О. В. Тополь [3], Л. В. Долинської [5], К. С. Мальцевої [19], Ю. Р. Мацкевіч [9], О. В. Усової [13], І. М. Ушакової [14], В. В. Фролькіса [15],

Дж. Джозефа [18], М. Хольстейна й М. Мінклера [16] та інших. Втім, якщо до 2022 року ключовими чинниками збереження інтелекту вважалися освітній рівень та звичка до розумової праці, то в 2026 році провідним фактором стала психофізіологічна резистентність до стресу.

Аналіз специфіки впливу чинників на когнітивну сферу літніх людей у порівняльному зрізі 2021 та 2026 рр. дозволяє виокремити представлені далі чинники.

Фізіологічний чинник та нейродегенерація. У 2021 році нормальне старіння описувалося через поступове зменшення об'єму мозку, зниження вмісту води, підвищення частки жирів та уповільнення нейродинаміки. На означені факти вказують Д. Свааб [12, с. 82–97], В. В. Фролькіс, І. А. Аршавський та І. І. Арічнін [15, с. 195–204]. Натомість станом на 2026 рік хронічне підвищення рівня кортизолу через постійну загрозу, спричинену повітряними тривогами, обстрілами, втратою майна тощо, поглибило вразливість ЦНС. Порушення сну та відсутність ремісії хронічних захворювань під час війни призвели до того, що нейродегенеративні процеси, які у 2021 році спостерігалися переважно після 75 років, у 2026 році маніфестують уже у віковій групі 60–65 років. У звіті за 2026 рік наголошується, що понад 80% осіб, які потребують тривалої психотерапевтичної допомоги через виснаження та хронічний дистрес, належать до вікової категорії 40–60+ років, що безпосередньо впливає на занепад компенсаторних ресурсів нейродинаміки [11, с. 11–18; 17, с. 3–5].

Соціальний чинник та навчальна мотивація. У 2021 році соціальний стимул полягав у бажанні передавати досвід молоді та прагненні до самовдосконалення, що захищало від старечої депресії. Дослідження міжнародних та українських організацій свідчать, що у 2026 році цей чинник зазнав деструкції: через міграцію молоді зламалися звичні соціальні зв'язки, а звуження сфери обізнаності у технологіях стало критичним бар'єром. Оцифрування критичних послуг під час війни та необхідність адаптуватися до умов воєнного стану вимагали від літніх людей прискореного засвоєння нового матеріалу, проте брак підтримки та тривожність часто викликають регрес до невіри у власні сили [6, с. 9–11; 17, с. 3–6].

Сенсорне сприймання та інформаційне перевантаження. Дослідниці Л. В. Долинська та О. В. Горецька підтверджують, що погіршення зору і слуху змушує літню людину «додумувати» втрачені деталі за допомогою уяви. Якщо у 2021 році це призводило лише до побутових непорозумінь, то в 2026 році в умовах суперечливого воєнного інформаційного поля та постійного перевантаження процесорів уваги така компенсаторна стратегія провокує високий рівень дезорієнтації, панічні реакції та стійкі психічні порушення. Такі дані наводять Г. М. Бевз [1, с. 21–24] та О. М. Кочубейник [8, с. 49].

Цікавою є думка низки науковців про те, що психологія масової поведінки слугує одним із каталізаторів когнітивного зниження в літньому віці. Отримані емпіричні дані щодо суттєвого погіршення показників уваги, пам'яті та мислення у віковій групі 60–70 років не варто розглядати виключно крізь призму індивідуальної фізичної чи психологічної реакції на стрес. Важливою соціально-психологічною детермінантою цього процесу виступає специфіка функціонування масової поведінки та масової свідомості в умовах тривалого воєнного стану.

Масова поведінка цивільного населення під час війни характеризується вираженими феноменами, які справляють прямий деструктивний вплив на когнітивний ресурс літніх людей.

Одним з таких феноменів є ефект емоційного та тривожного зараження у масах. Як зазначає Г. М. Бевз [1, с. 23], в умовах тривалого воєнного стану суспільство перебуває у стані колективної гіперпильності. Для людей похилого віку, чия нервова система з віком втрачає гнучкість адаптаційних механізмів, перебування в середовищі з високим рівнем масової тривоги викликає запуск орієнтувального рефлексу у режимі 24/7. Постійне підкріплення тривоги з боку оточення блокує роботу префронтальної кори мозку, яка відповідає за вищі когнітивні функції – аналітичне мислення та довільну увагу.

Наступним феноменом є інформаційне перевантаження та панічні хвилі. Дослі-

джуючи динаміку колективної тривожності, О. М. Кочубейник [8, с. 49] підкреслює, що масова поведінка під час війни значною мірою формується під впливом безперервного, агресивного новинного потоку. Через вікове звуження критичності сприйняття та труднощі з верифікацією даних у цифровому просторі літні люди виявляються найбільш вразливими до чуток, дезінформації та масових панічних настроїв. Спроба обробити надмірний обсяг суперечливої інформації призводить до швидкого виснаження оперативної пам'яті.

Присутня також колективна астенізація та зміна масових орієнтирів. Згідно з даними О. Л. Яремчук та О. В. Гриценко [21, с. 118–121], тривале перебування у стані масового очікування загрози спричиняє феномен колективного виснаження в уразливих соціальних групах. Коли масовий психічний стан зміщується від мобілізації до хронічної астенії, у літніх людей це викликає відчуття втрати соціальної опори та суб'єктивного контролю над власним життям.

Таким чином, створюється постійне «тривожне поле», яке підтримує високий рівень кортизолу у крові, провокує хронічні розлади сну та перешкоджає настанню ремісії соматичних захворювань. Саме цей сукупний вплив масового психоемоційного тиску пояснює, чому виражені когнітивні та нейродегенеративні порушення, які у довоєнний період діагностувалися переважно після 75 років, у 2026 році маніфестують у досліджуваних вже у віковій групі 60–70 років.

Завданням даного етапу дослідження було з'ясування особливості впливу умов війни на природні процеси згасання когнітивних функцій людей похилого віку. З цією метою було проведено порівняльне емпіричне дослідження когнітивних показників людей похилого віку, які перебувають в умовах тривалого воєнного дистресу, з довоєнними показниками аналогічної вікової групи, представленими у дослідженні Т. В. Богдан (2021) [2].

Вимір показників проводився за тими самими методиками: «Прогресивні матриці Равена» – дослідження процесів мислення; «Таблиці Шульте» – визначення рівня уваги; «Пам'ять на числа» – рівень об'єму пам'яті. Доведення статистичної значущості відмінностей проводилися за допомогою t-критерію Стьюдента. Використання того ж самого статистичного інструменту забезпечує методичну однорідність і дає змогу коректно зіставляти отримані нами результати з довоєнною нормою.

У процесі дослідження було сформовано експериментальну вибірку (30 осіб від 60 до 70 років, середній вік – 66,4 року). Усі досліджувані мешкають у Черкаській та Вінницькій областях і зазнають регулярного впливу чинників воєнного часу (повітряні тривоги, порушення сну, хронічний психоемоційний стрес). Вибірка є порівняльною з контрольною групою дослідження. Критерії включення: вік 60–70 років, відсутність діагностованих неврологічних та психіатричних захворювань (зокрема, деменції, хвороби Паркінсона, перенесеного інсульту), збережена здатність самостійно виконувати тестові завдання, письмова згода на участь у дослідженні. Критерії виключення: наявність зазначених діагнозів, гострі соматичні стани на момент тестування, відмова від участі.

Вибір порівняння двох незалежних, а не однієї й тієї самої вибірки в динаміці, зумовлений методологічною необхідністю розмежувати вплив вікового фактору та фактору воєнного дистресу: повторне тестування тих самих осіб через 5–6 років одночасно відображало б і природне вікове згасання когнітивних функцій, і вплив воєнного стресу, що унеможливило б статистичне розділення цих двох ефектів, тоді як формування вибірки 2026 року зі збереженням тих самих вікових меж (60–70 років) дозволяє утримати віковий фактор структурно однаковим в обох групах і зіставляти результати переважно за рахунок наявності чи відсутності воєнного стресора. Додатковим практичним аргументом на користь такого крос-секційного дослідження є неминучі природні втрати вихідної вибірки за 5–6 років (смерть, тяжкі захворювання, релокація, відмова від участі), які при повторному тестуванні спричинили б систематичне зміщення вибірки у бік найздоровіших респондентів і применшили б реальний масштаб погіршення показників.

Водночас це методологічне обмеження дослідження потребує окремого застереження:

порівнюються результати різних досліджень, отримані на різних вибірках у різні роки, а не результати одних і тих самих осіб у динаміці. Це означає, що виявлені відмінності не можна інтерпретувати як строго доведений причинно-наслідковий вплив воєнного стану на когнітивні процеси конкретних індивідів – йдеться про статистично значущу різницю між групами, на яку, окрім чинника війни, потенційно могли вплинути й інші, неконтрольовані в цьому дослідженні змінні (відмінності у складі вибірок, зміни методики адміністрування тестів, когортні ефекти тощо). У зв'язку з цим коректніше говорити про порівняльне зіставлення результатів двох незалежних, зрівняних за основними параметрами вибірок, а не про аналіз динаміки показників.

Дослідження проводилося із дотриманням стандартних умов тестування. Процедура включала попередній інструктаж, почергове виконання завдань з обов'язковими перервами тривалістю 2–5 хвилин для запобігання перевтомі, а також бесіду щодо самовідчуття респондентів після проходження тестування.

За результатами дослідження мислення у людей похилого віку в умовах війни отримано такі показники: середнє значення за методикою «Прогресивні матриці Равена» становить 71,8 балів (найнижчий показник – 57, найвищий – 92). Порівняння із довоєнними даними (де середній показник літніх людей становив 82,9 балів) засвідчує помітне зниження результатів. Для перевірки статистично значимої різниці між показниками двох вибірок було використано t-критерій Стьюдента. Розраховане емпіричне значення (темп = 4,12, при $p < 0.001$) знаходиться у зоні статистичної значимості.

Під час спостереження та аналізу виконання завдань відмічено зниження загального темпу мислительних операцій, а також підвищену виснажуваність при розв'язанні складних абстрактних матриць. Якщо у довоєнному дослідженні найвищі показники наближалися до результатів молодих людей, то в умовах воєнного дистресу навіть у респондентів із високим освітнім рівнем спостерігаються труднощі з тривалою концентрацією на абстрактно-логічному матеріалі.

За результатами дослідження уваги отримано наступні показники: середній час виконання за «Таблицями Шульте» становить 166,4 секунди (2,77 хвилини), максимальний показник (найгірший результат) – 230 секунд (3,83 хвилини), мінімальний (найкращий результат) – 115 секунд (1,91 хвилини). Порівняно з довоєнним показником (140,2 секунди / 2,33 хвилини), час виконання завдань збільшився в середньому на 26,2 секунди. Перевірка за допомогою t-критерію Стьюдента підтвердила наявність статистично значимої різниці (темп = 3,65, при $p < 0,001$).

Аналіз процесів уваги доводить наявність сповільнення обробки зорової інформації та звуження обсягу уваги. Поряд із віковими факторами та порушенням гостроти зору, вагомим чинником погіршення показників є тривожне відволікання та підвищена виснажуваність нервової системи в умовах війни.

Результати дослідження пам'яті за методикою «Пам'ять на числа» показали: середнє значення становить 3,9 числа із 12 можливих (найнижчий показник – 2 числа, найвищий – 7 чисел). У довоєнному дослідженні Т. В. Богдан цей показник становив 5,2 числа. Різниця між вибірками є статистично достовірною (темп = 4,38, при $p < 0,001$).

Запам'ятовування цифрового матеріалу вимагало від досліджуваних високої оперативної концентрації. У більшості респондентів спостерігалося швидке насичення від завдання та труднощі утримати в короткочасній пам'яті більше ніж 3–4 об'єкти, що можна пояснити дією хронічного стресу на функціонування оперативних систем пам'яті.

Оскільки для всіх трьох методик $t_{емп} > t_{крит}$ (зокрема, $t_{емп} > 3,39$ при $p < 0.001$), нульова гіпотеза про відсутність відмінностей відхиляється. Це статистично доводить, що умови воєнного дистресу спричиняють вірогідне погіршення показників уваги, пам'яті та мислення у людей похилого віку порівняно з довоєнною нормою.

Після закінчення проведення усіх етапів тестування відбувалася бесіда про самовідчуття досліджуваних після виконання завдань. Варто відмітити, що у порівнянні з довоєнними даними, серед літніх людей помітно

Таблиця 1

Порівняльний аналіз результатів (2021 р. та 2026 р.)

Параметр / Методика	Результати 2021 р.	Результати 2026 р.	Статистична значущість (t-критерій)	Динаміка змін під впливом війни
Мислення («Матриці Равена»)	M = 82,9	M = 71,8	t = 4,12, p < 0.001	Прискорене зниження темпу та точності аналітичного мислення
Увага («Таблиці Шульте», сек.)	M = 140,2	M = 166,4	t = 3,65, p < 0.001	Сповільнення темпу зорового пошуку та звуження обсягу уваги
Пам'ять («Пам'ять на числа»)	M = 5,2	M = 3,9	t = 4,38, p < 0.001	Зниження короткочасної оперативної пам'яті

зросла частота виникнення соматичних та суб'єктивних скарг. Досліджувані частіше вказували на відчуття втоми, головний біль, біль в очах та легке запаморочення.

Подібна симптоматика має виражене психофізіологічне пояснення та пов'язана із специфікою функціонування нервової системи в умовах тривалого воєнного стану. Постійне перебування в ситуації психоемоційного дистресу викликає хронічну гіперактивацію симпатичної нервової системи, яка супроводжується тривалим підвищенням рівня кортизолу в організмі. У свою чергу, тривала гіперкортизолемія справляє пригнічуючий вплив на нейронні зв'язки гіпокампа та префронтальної кори, які безпосередньо відповідають за оперативну пам'ять, довільну увагу та аналітичне мислення.

Систематична дія вказаних чинників та виснаження компенсаторних ресурсів організму викликає загальну астенізацію нервової системи немолодих людей. Поєднання астенічного стану із хронічним стресом обумовлює виникнення феномену «воєнного туману», що виявляється у суб'єктивному відчутті зниження чіткості сприйняття, потьмаренні яскравості перцепції навколишнього оточення, труднощах зосередження та загальному сповільненні перебігу думок.

Оскільки у людей похилого віку природні вікові зміни й без того викликають зниження сили і рухливості психічних процесів, активізація мислительної діяльності та необхідність зосередження під час виконання методик вимагає підвищених вольових зусиль. Це обумовлює швидке виснаження когнітивного ресурсу та призводить до появи соматичного дискомфорту після завершення роботи.

Отримані емпіричні дані підтверджують гіпотезу про те, що хронічний воєнний дистрес діє як потужний екзогенний прискорювач когнітивного згасання, суттєво змінюючи перебіг природних вікових процесів. Зіставлення наших результатів із сучасними дослідженнями когнітивного функціонування цивільного населення в умовах війни дозволяє систематизувати деструктивні механізми впливу за кількома концептуальними напрямами.

Концепція прискореного когнітивного виснаження та алостатичного навантаження. Якщо у довоєнних працях (Т. В. Богдан, 2021) [2] вікове зниження розглядалося як поступовий процес із збереженням компенсаторних функцій у віковій групі 60–70 років, то новітні дослідження К. С. Мальцевої (2024) [19] та Дж. Джозефа (2025) [18] вказують на патологічну інтенсифікацію нейродегенерації. Пролонгована дія воєнних стресорів формує виражене алостатичне навантаження та гіперкортизолемію, що спричиняє нейротоксичне ураження префронтальної кори та гіпокампа. Як наслідок, симптомокомплекси астенізації та передчасного когнітивного в'янення маніфестують значно раніше – вже у віковому діапазоні 60–65 років, що також узгоджується з аналітичними даними НІСД (2025) [11].

Інформаційно-медіаційний тиск та психосоціальна депривація. На відміну від довоєнного періоду, коли уповільнення обробки інформації пояснювалося першочергово віковими та органо-сенсорними змінами [2, 4], сучасний аналіз масово-психологічних феноменів (Г. М. Бевз, 2023 [1]; О. М. Кочубейник, 2024 [8]) доводить провідну роль інформаційного перевантаження та постійного перебування в «тривожному полі». Колективне виснаження (О. Л. Яремчук, О. В. Гри-

ценко, 2025 [21]) у поєднанні з вимушеною соціальною ізоляцією через міграцію молоді та складнощі цифрової адаптації (HelpAge International, 2023 [6]; ВООЗ, 2025 [20]; IRC, 2026 [17]) позбавляють літніх людей природних адаптаційних опор. Це підсилює апатію, тривожно-депресивні стани та призводить до вторинного звуження обсягу оперативної пам'яті й уваги.

Буферна функція когнітивного резерву. Попри загальну деструктивну динаміку, отримані результати співвідносяться з висновками БФ «Незабутні» (2024) [7] щодо захисної ролі когнітивного резерву. Вищий базовий рівень освіти, залученість до інтелектуальної діяльності та збережене соціальне спілкування виступають ключовими компенсаторними буферами, які дозволяють частині респондентів стримувати стрибкоподібний розвиток когнітивного дефіциту.

Таким чином, порівняльне зіставлення засвідчує, що погіршення когнітивних показників у осіб літнього віку під час війни має складну системну природу. Воно є результатом синергетичного ефекту біологічного старіння, нейроендокринного виснаження (алостатичного навантаження), інформаційно-емоційного перевантаження та соціальної депривації. Виявлені закономірності підкреслюють необхідність розробки цільових програм когнітивної реабілітації та психосоціальної підтримки, а методологічні обмеження крос-секційного порівняння окреслюють перспективу подальших лонгітюдних досліджень із ширшим спектром нейропсихологічних методик.

Висновки. Отримані емпіричні дані засвідчують, що умови війни справляють суттєвий деструктивний вплив на пізнавальну сферу людей похилого віку, прискорюючи природні процеси вікового згасання когнітивних функцій. Порівняльний аналіз показав статистично значуще зниження показників за всіма трьома досліджуваними критеріями: мислення, уваги та пам'яті. Хронічний воєнний стрес знижує адаптаційні резерви нервової системи, що проявляється у сповільненні обробки інформації, звуженні обсягу короткочасної пам'яті та швидшій виснажуваності при розумовій діяльності.

Спираючись на результати емпіричного дослідження, стає очевидною необхідність упровадження системних заходів для підтримання когнітивного здоров'я людей похилого віку в умовах воєнного дистресу. Важливого значення набуває адаптація інформаційного середовища та обмеження споживання стресогенного контенту. Окремим критичним фактором є відновлення сну, що нормалізує рівень кортизолу й зменшує прояви астенізації та феномену «воєнного туману». Для підтримки функцій уваги, пам'яті та мислення доцільним є щоденне тренування когнітивних навичок у дозованій формі. Підтримці уваги сприяє виконання вправ із таблицями Шульте та розгадування сканвордів. Для стимуляції пам'яті ефективним є заучування віршів та ведення щоденника. Аналітичне мислення підтримується за рахунок читання літератури з подальшим обговоренням та розв'язування логічних задач. Помірна фізична активність і дихальні вправи покращують мозковий кровообіг та знижують частоту виникнення соматичних скарг. Ключовою умовою збереження когнітивної активності залишається регулярна соціальна залученість та спілкування з близькими. Почуття власної потреби у суспільстві знижує ризик депресії та сприяє підтримці високого інтелектуального тонусу протягом усього періоду старості.

Дослідження довело, що тривалий кумулятивний воєнний стрес виступає потужним екзогенним чинником прискорення нейродегенеративних процесів у осіб похилого віку, трансформуючи нормальне біологічне старіння у патологічне когнітивне виснаження. Основним патогенетичним механізмом цього стану є алостатичне навантаження та тривала гіперкортизолемія, що чинить нейротоксичний вплив на гіпокамп і префронтальну кору мозку.

Окрім фізіологічних факторів, вагому роль відіграють феномени масової свідомості – ефект «емоційного зараження», постійна гіперпильність, інформаційне перевантаження та соціальна депривація через міграцію молоді. Цей комплекс створює стійке «тривожне поле», під впливом якого когнітивні порушення маніфестують уже у віковій групі 60–65 років.

Емпіричний порівняльний аналіз показників 2021 та 2026 років підтвердив статистично значуще ($p < 0,001$) погіршення за всіма досліджуваними параметрами: зниження темпу й точності аналітичного мислення, сповільнення зорового пошуку й звуження обсягу уваги, а також зменшення обсягу короткочасної оперативної пам'яті. Супутня соматична симптоматика та виснаження компенсаторних ресурсів обумовлюють астенізацію нервової системи й феномен «воєнного туману».

Водночас високий базовий рівень освіти, інтелектуальна активність та психосоціальна підтримка виступають дієвим «когнітивним резервом», що стримує деструктивний вплив дистресу. Для збереження інтелектуального тонусу літніх людей необхідний системний підхід, який охоплює інформаційну гігієну, нормалізацію сну, щоденні дозовані когнітивні тренування, помірну фізичну активність і збереження соціальної залученості.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні поздовжніх (лонгітюдних) спостережень за динамікою когнітивних змін у одних і тих самих респондентів, що дозволить чіткіше розмежувати природні вікові процеси від впливу кумулятивного воєнного стресу. Важливим напрямом є залучення нейрофізіологічного та біохімічного інструментарію, зокрема нейровізуалізації та моніторингу рівня кортизолу, для об'єктивізації структурно-функціональних змін у мозку. Крім того, подальшої розробки потребує порівняльний аналіз когнітивних профілів залежно від регіонального чинника, статусу ВПО та близькості до зони бойових дій, а також наукове обґрунтування й апробація адаптивних програм когнітивної реабілітації та психосоціальної підтримки для підвищення когнітивного резерву осіб похилого віку.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бевз Г. М. Психологічні феномени масової поведінки населення в умовах повномасштабної воєнної агресії. *Психологічний часопис*. 2023. Т. 9, № 5. с. 18–27.
2. Богдан Т. В. Особливості пізнавальних процесів у людей похилого віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. Ужгород, 2021. Вип. 4. с. 33–37.
3. Герасимова Е. М., Доній Н. Є., Тополь О. В. Соціальна робота зі спеціальними групами клієнтів : навч. посіб. Чернігів : ЧНТУ, 2015. 153 с.
4. Горецька О. Геронтопсихологія : навч. посіб. для студ. спец. 053 «Психологія». Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2017. 210 с.
5. Долинська Л. В., Співак Л. М. Геронтопсихологія : практикум, хрестоматія : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : Каравела, 2016. 239 с.
6. Досвід війни для людей старшого віку в Україні та їх залучення до гуманітарної реакції : аналіт. звіт / HelpAge International. London ; Kyiv, 2023. 24 с.
7. Життєві виклики та потреби сімей людей з деменцією під час війни в Україні : аналіт. звіт / БФ «Незабутні», iMark Consulting Agency. Київ, 2024. 42 с.
8. Кочубейник О. М. Масова свідомість та динаміка колективної тривожності в умовах воєнного стану. *Проблеми політичної психології*. 2024. Вип. 14 (28). с. 45–58.
9. Мацкевіч Ю. Р. Соціальна робота з людьми похилого віку : навч. посіб. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 339 с.
10. Населення України : імперативи демографічного старіння / Національна академія наук України, Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи, Фонд ООН у галузі народонаселення. Київ : АДЕФ-Україна, 2014. 285 с.
11. Проблеми та перспективи медико-психологічної реабілітації та збереження ментального здоров'я населення в умовах тривалого воєнного стану : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2025. 36 с.
12. Свааб Д. Ми – це наш мозок. Харків : ПРАТ «Харківська книжкова фабрика «Глобус», 2016. 496 с.
13. Усова О. В. Основи геронтології : конспект лекцій : навч. посіб. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 112 с.
14. Ушакова І. М. Геронтопсихологія : підручник. Харків : ХНАДУ, 2014. 234 с.

15. Фролькіс В. В., Аршавський І. А., Арічнін І. І. та ін. Біологія старіння. Львів : Наука, 1986. 239 с.
16. Holstein M. B., Minkler M. Critical gerontology : Reflections for the 21st century. *Critical perspectives on ageing societies* / ed. by M. Bernard, T. Scharf. Cambridge : Polity Press, 2007. P. 13–26.
17. International Rescue Committee [IRC]. Prolonged War Drives Mental Health Crisis Across Ukraine : Mental Health and Psychosocial Support Report. Kyiv : ReliefWeb, 2026. 12 p.
18. Joseph G. Mental Health, Resilience, and Physical Activity in Civilians Affected by Conflict-Related Trauma: A Cross-Sectional Study. *Healthcare*. 2025. Vol. 13, No. 15. Art. 1781. P. 1–14.
19. Maltseva K. Stress exposure, perceived stress, protective psychosocial factors, and health status in Ukraine after the full-scale invasion. *Journal of Health Psychology*. 2024. Vol. 29, No. 14. P. 1640–1652.
20. World Health Organization [WHO]. Ukraine: Public Health Situation Analysis (PHSA). Geneva ; Kyiv : WHO / ReliefWeb, 2025. 38 p.
21. Yaremchuk O. L., Hrytsenko O. V. Mass psychological reactions and cognitive resilience of vulnerable social groups under prolonged military conflict. *Journal of Social and Political Psychology*. 2025. Vol. 13, No. 2. P. 112–126.

References

1. Bevz, H. M. (2023). Psykholohichni fenomeny masovoi povedinky naselennia v umovakh povnomasshtabnoi voiennoi ahresii [Psychological phenomena of mass behavior of the population in conditions of full-scale military aggression]. *Psychological Journal*, 9(5), 18–27. https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.2 [in Ukrainian].
2. Bohdan, T. V. (2021). Osoblyvosti piznavalnykh protsesiv u liudei pokhyloho viku [Features of cognitive processes in elderly people]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (4), 33–37. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.7 [in Ukrainian].
3. Herasymova, E. M., Donii, N. Ye., & Topol, O. V. (2015). *Sotsialna robota zi spetsialnymy hrupamy kliientiv* [Social work with special client groups] [Study guide]. Chernihiv National Technological University. [in Ukrainian].
4. Horetska, O. (2017). *Herontopsykholohiia* [Gerontopsychology] [Study guide for students majoring in 053 "Psychology"]. Vydavnytstvo Ivanchenka I. S. [in Ukrainian].
5. Dolynska, L. V., & Spivak, L. M. (2016). Herontopsykholohiia: praktykum, khrestomatiia [Gerontopsychology: Workshop and reader] [Study guide for higher education students]. Karavela. [in Ukrainian].
6. HelpAge International. (2023). *Dosvid viiny dlia liudei starshoho viku v Ukraini ta ikh zaluchennia do humanitarnoi reaktsii* [War experience for older people in Ukraine and their inclusion in humanitarian response] [Analytical report]. HelpAge International. [in Ukrainian].
7. BF "Nezabutni", & iMark Consulting Agency. (2024). *Zhyttievi vyklyky ta potreby simei liudei z dementsiieiu pid chas viiny v Ukraini* [Life challenges and needs of families of people with dementia during the war in Ukraine] [Analytical report]. [in Ukrainian].
8. Kochubeinyk, O. M. (2024). Masova svidomist ta dynamika kolektyvnoi tryvozhnosti v umovakh voiennoho stanu [Mass consciousness and dynamics of collective anxiety under martial law]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of Political Psychology*, 14(28), 45–58. https://doi.org/10.33120/poledud-2024-14(28)-45-58 [in krainian].
9. Matskevych, Yu. R. (2014). *Sotsialna robota z liudmy pokhyloho viku* [Social work with the elderly] [Study guide]. ZNU. [in Ukrainian].
10. Natsionalna akademiia nauk Ukrainy, Instytut demohrafii ta sotsialnykh doslidzhen im. M. V. Ptukhy, & Fond OON u haluzi narodonaselennia [Ptoukha Institute for Demography and Social Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine, & United Nations Population Fund]. (2014). *Naselennia Ukrainy: imperatyvy demohrafichnoho starinnia* [Population of Ukraine: Imperatives of demographic aging]. ADEF-Ukraina. [in Ukrainian].
11. Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. (2025). *Problemy ta perspektyvy medyko-psykholohichnoi reabilitatsii ta zberezhennia mentalnoho zdorovia naselennia v umovakh tryvaloho voiennoho stanu* [Problems and prospects of medical and psychological rehabilitation and mental health preservation under prolonged martial law] [Analytical report]. NISS. [in Ukrainian].
12. Swaab, D. (2016). *My – tse nash mozok* [We are our brains]. PRAT "Kharkivska knyzhkova fabryka 'Hlobus'". [in Ukrainian].
13. Usova, O. V. (2013). *Osnovy herontolohii* [Fundamentals of gerontology] [Lecture notes, study guide]. Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky. [in Ukrainian].
14. Ushakova, I. M. (2014). *Herontopsykholohiia* [Gerontopsychology] [Textbook]. KhNADU. [in Ukrainian].
15. Frolkis, V. V., Arshavskyi, I. A., Arichnin, I. I., et al. (1986). *Biolohiia starinnia* [Biology of aging]. Nauka. [in Ukrainian].

16. Holstein, M. B., & Minkler, M. (2007). Critical gerontology: Reflections for the 21st century. In M. Bernard & T. Scharf (Eds.), *Critical perspectives on ageing societies* (pp. 13–26). Polity Press. [in English].
17. International Rescue Committee [IRC]. (2026). *Prolonged war drives mental health crisis across Ukraine: Mental health and psychosocial support report*. ReliefWeb. [in English].
18. Joseph, G. (2025). Mental health, resilience, and physical activity in civilians affected by conflict-related trauma: A cross-sectional study. *Healthcare*, 13(15), Article 1781, 1–14. https://doi.org/10.3390/healthcare13151781 [in English].
19. Maltseva, K. (2024). Stress exposure, perceived stress, protective psychosocial factors, and health status in Ukraine after the full-scale invasion. *Journal of Health Psychology*, 29(14), 1640–1652. https://doi.org/10.1177/13591053241251012 [in English].
20. World Health Organization [WHO]. (2025). *Ukraine: Public health situation analysis (PHSA)*. WHO / ReliefWeb. [in English].
21. Yaremchuk, O. L., & Hrytsenko, O. V. (2025). Mass psychological reactions and cognitive resilience of vulnerable social groups under prolonged military conflict. *Journal of Social and Political Psychology*, 13(2), 112–126. https://doi.org/10.5964/jspp.11892 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.923.2:37.015.3 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-4

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Васильєва О. А.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0001-7586-2156

Актуальність дослідження зумовлена зростанням суспільного запиту на кваліфіковану психологічну допомогу, диференціацією професійних ролей психолога та потребою в усвідомленій побудові кар'єрної траєкторії в умовах воєнного стану й мінливості професійного середовища. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей кар'єрного розвитку майбутніх психологів і розробленні структурно-функціональної моделі цього процесу. Уточнено співвідношення професійного й кар'єрного розвитку майбутніх психологів. Професійний розвиток охоплює зміни в знаннях, уміннях, особистісних якостях і способах діяльності, тоді як кар'єрний розвиток характеризується постановкою кар'єрних цілей, визначенням способів професійної реалізації та побудовою індивідуальної кар'єрної траєкторії. Установлено, що кар'єрний розвиток зумовлюється взаємодією професійних мотивів, цінностей і смислів, оцінюванням професійних можливостей, актуалізації психологічних ресурсів, професійної ідентичності й рефлексії. Визначено структурну організацію цього процесу, яку утворюють смислово-ціннісний, особистісний, професійно-кар'єрний і соціальний компоненти. Розроблено структурно-функціональну модель, системоутворювальним принципом якої є узгодження професійних цінностей і кар'єрних цілей з особистісними та професійними можливостями, професійною роллю, способами професійної реалізації й вимогами професійного середовища. Охарактеризовано функціональне значення компонентів моделі. Смислово-ціннісний компонент визначає зміст кар'єрних цілей на основі професійних мотивів, цінностей і смислів. Особистісний компонент охоплює оцінювання професійних можливостей, актуалізацію психологічних ресурсів і реалізацію професійного потенціалу. Професійно-кар'єрний компонент передбачає професійний вибір, постановку кар'єрних цілей і визначення способів професійної реалізації. Соціальний компонент характеризує включення в професійне середовище, прийняття професійної ролі та відповідальності й адаптацію до змін умов професійної діяльності. Регулятивна функція професійної рефлексії полягає в осмисленні професійного досвіду, оцінюванні результатів діяльності й коригуванні кар'єрних цілей і способів їх досягнення. Результатом функціонального взаємозв'язку компонентів моделі є індивідуальна кар'єрна траєкторія майбутнього психолога.

Ключові слова: *кар'єрний розвиток, майбутні психологи, професійні цінності, кар'єрні цілі, професійна рефлексія, структурно-функціональна модель.*

Vasylieva O. A. Psychological characteristics of career development of future psychologists

The relevance of the study is determined by the growing societal demand for qualified psychological assistance, the differentiation of psychologists' professional roles, and the need for the conscious construction of a career trajectory under martial law and in a changing professional environment. The aim of the article is to theoretically substantiate the psychological characteristics of future psychologists' career development and to develop a structural and functional model of this process. The relationship between the professional and career development of future psychologists is clarified. Professional development encompasses changes in knowledge, skills, personal qualities, and modes of activity, whereas career development is characterized by setting career goals, determining ways of professional realization, and constructing an individual career trajectory. It is established that career development is determined by the interaction of professional motives, values and meanings, the assessment of professional capabilities, the activation of psychological resources, professional identity, and professional reflection. The structural organization of this process is identified as comprising the meaning-and-value, personal, professional-and-career, and social components. A structural and functional model is developed, the system-forming principle of which is the alignment of professional values and career goals with personal and professional capabilities, the professional role, ways of professional realization, and the requirements of the professional environment. The functional significance of the model's components is characterized. The meaning-and-value component determines the content of career goals on the basis of professional motives, values, and meanings.

© Васильєва О. А., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The personal component encompasses the assessment of professional capabilities, the activation of psychological resources, and the realization of professional potential. The professional-and-career component encompasses professional choice, career goal setting, and the determination of ways of professional realization. The social component characterizes integration into the professional environment, the acceptance of a professional role and responsibility, and adaptation to changes in the conditions of professional activity. The regulatory function of professional reflection consists in comprehending professional experience, evaluating the results of professional activity, and adjusting career goals and the ways of achieving them. An individual career trajectory of a future psychologist is the result of the functional interrelationship among the model's components.

Keywords: *career development, future psychologists, professional values, career goals, professional reflection, structural and functional model.*

Вступ. Зростання суспільного запиту на кваліфіковану психологічну допомогу та розбудова системи послуг у сфері психічного здоров'я в умовах воєнного стану в Україні розширюють напрями професійної реалізації психолога. Диференціація професійних ролей і зміна вимог професійного середовища зумовлюють необхідність усвідомленого вибору спеціалізації, визначення кар'єрних цілей та оцінювання власних можливостей. Професійна підготовка майбутніх психологів за таких умов охоплює не лише формування готовності до професійної діяльності психолога, а й побудову індивідуальної кар'єрної траєкторії. Необхідність узгодження професійних цінностей і кар'єрних цілей з особистісними та професійними можливостями, професійною роллю, способами професійної реалізації та вимогами професійного середовища визначає актуальність дослідження психологічних особливостей кар'єрного розвитку майбутніх психологів.

У дослідженнях Н. Гури [1], Ю. Калюжної [5], Л. Карамушки [6], О. Кокуна [7] розкрито психологічний зміст професійного й кар'єрного розвитку як процесів професійного самовизначення, реалізації професійного потенціалу та взаємодії з професійним середовищем. Установлено, що побудова індивідуальної кар'єрної траєкторії фахівця передбачає постановку кар'єрних цілей, вибір способів професійної реалізації та узгодження особистісних можливостей із вимогами професійного середовища.

У працях Д. Брауна [12], Г. Гекетта [14], Дж. Голланда [13], Р. Лента [14], М. Савікаса [15] та Д. Сьюпера [16] кар'єру представлено як динамічний процес професійного вибору, конструювання професійного шляху й адаптацію до змін професійного середовища. Дослідники розглядають кар'єрну адаптивність, професійні цінності, самоефективність та особисті цілі як психологічні чинники визначення напряму професійної реалізації фахівця.

Водночас актуальним залишається визначення структурної організації кар'єрного розвитку майбутніх психологів і функціонального значення його психологічних характеристик у постановці кар'єрних цілей, виборі способів професійної реалізації й побудові індивідуальної кар'єрної траєкторії.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей кар'єрного розвитку майбутніх психологів і розробленні структурно-функціональної моделі цього процесу.

Методи дослідження – термінологічний, порівняльний і системно-структурний аналіз, теоретичне узагальнення, моделювання.

Результати. З метою теоретичного обґрунтування психологічних особливостей кар'єрного розвитку майбутніх психологів проаналізовано наукові підходи до визначення сутності й психологічного змісту кар'єри. У наукових дослідженнях кар'єра розглядається як процес особистісного та професійного розвитку, що охоплює вибір, побудову й реалізацію професійного шляху. Цей розвиток характеризується якісними змінами в професійних знаннях, уміннях, особистісних якостях і способах діяльності майбутніх психологів. Кар'єрний розвиток не обмежується адміністративним просуванням, а охоплює визначення кар'єрних цілей, побудову кар'єрної траєкторії, вибір способів професійної реалізації та горизонтальну диференціацію професійних ролей відповідно до суспільного запиту, зокрема у сфері кризового консультування й психологічної реабілітації в умовах воєнного стану. Взаємозумовленість професійного й кар'єрного розвитку полягає в тому, що набуття професійних знань, умінь і способів діяльності сприяє розширенню можливос-

тей кар'єрного вибору, а визначення кар'єрних цілей спрямовує професійний розвиток майбутніх психологів [1; 7].

У теорії професійного розвитку Д. Сьюпер [16] розглядає кар'єру як процес формування та реалізації професійної Я-концепції, у змісті якої поєднуються уявлення особистості про власні здібності, інтереси й цінності з вимогами професійного середовища. У процесі професійної підготовки сформованість професійної Я-концепції становить особистісну основу оцінювання майбутнім психологом власних можливостей, постановки кар'єрних цілей і вибору напряму професійної реалізації.

У теорії конструювання кар'єри М. Савікас [15] визначає кар'єрну адаптивність як психологічні ресурси саморегуляції під час професійних переходів і змін професійного середовища. Кар'єрна адаптивність майбутнього психолога виявляється в здатності коригувати цілі та способи професійної реалізації відповідно до набутого досвіду. Вибір майбутнім психологом напряму професійної реалізації передбачає узгодження особистісних можливостей із вимогами професійного середовища. Згідно з теорією Дж. Голланда [13], особистість здійснює професійний вибір, враховуючи професійні інтереси, здібності й індивідуально-психологічні особливості у співвідношенні з типом професійного середовища.

Роль цінностей у прийнятті кар'єрних рішень обґрунтовано в ціннісній теорії Д. Брауна [12], згідно з якою професійні, культурні та життєві цінності визначають когнітивні, емоційні й поведінкові складники кар'єрного вибору. Неузгодженість особистісних і професійних цінностей ускладнює професійне самовизначення особистості й може знижувати її задоволеність професійною діяльністю.

Для майбутніх психологів узгодження особистісних і професійних цінностей створює психологічне підґрунтя для прийняття професійної ролі, вибору напряму професійної реалізації та постановки кар'єрних цілей. Реалізація професійних цінностей відбувається у взаємодії з вимогами професійного середовища, яке визначає умови професійної реалізації та кар'єрного розвитку. Л. Карамушка й Т. Карамушка [6] розглядають професійне середовище як психологічну умову професійної реалізації та кар'єрного розвитку особистості. Професійне середовище формує систему кваліфікаційних і соціальних вимог до фахівця, створює умови для професійної реалізації та кар'єрного просування. Отже, кар'єрний розвиток майбутнього психолога відбувається внаслідок взаємодії особистісних характеристик і вимог динамічного професійного середовища. Результатом цього процесу є побудова індивідуальної кар'єрної траєкторії майбутнього психолога.

Реалізація кар'єрних рішень відбувається в процесі професійного становлення. Н. Гура визначає кар'єрний розвиток як процес взаємозумовленого особистісного й професійного розвитку, спрямований на реалізацію професійного потенціалу особистості [1, с. 36]. Дослідниця зазначає, що динаміка кар'єрного розвитку зумовлюється взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників професійного становлення. У процесі професійної підготовки внутрішні й зовнішні чинники цього розвитку визначають реалізацію професійного потенціалу та побудову кар'єрної траєкторії майбутніх психологів.

Ю. Калюжна й О. Кравченко [5] виокремлюють у психологічній структурі кар'єри цільовий, процесуальний і результативний компоненти. Цільовий компонент охоплює професійні цілі, мотиви, потреби, цінності та кар'єрні орієнтації; процесуальний характеризує способи, етапи й стратегії реалізації професійного шляху; результативний – професійні досягнення, набутий досвід і рівень професійного становлення. У процесі професійної підготовки майбутній психолог визначає напрям професійної реалізації та будує кар'єрну траєкторію з урахуванням кар'єрних орієнтацій і власних професійних можливостей. Оцінювання власних професійних можливостей виявляється у впевненості майбутнього психолога у власній спроможності реалізовувати професійні обов'язки та долати деструктивні чинники діяльності.

У соціально-когнітивній теорії кар'єри Р. Лента, С. Брауна й Г. Гекетта [14] самоефективність, очікування результатів та особисті цілі у взаємодії з навчальним досвідом і чинниками професійного середовища визначають формування професійних інтересів, професійний вибір і результати професійної діяльності. У процесі професійної підготовки оцінювання

власних професійних можливостей та очікування результатів становлять психологічну основу вибору майбутнім психологом професійної спеціалізації й постановки кар'єрних цілей.

Мотиваційну основу реалізації кар'єрних цілей становить готовність майбутнього психолога до професійної активності, яку О. Столярова та співавтори [11] визначають необхідною умовою професійної самореалізації. Мотиваційна готовність формується на основі професійної мотивації й особистісної зацікавленості в обраній спеціальності. У процесі професійної підготовки професійна мотивація спрямовує активність майбутнього психолога на поглиблення професійних знань, опанування способів професійної діяльності й реалізацію кар'єрних цілей.

Розкриття професійного потенціалу відповідно до визначених кар'єрних цілей становить зміст професійної самоактуалізації, яку М. Гутиря та М. Кононова [2] характеризують як внутрішній, активний і багаторівневий процес професійного розвитку особистості. Дослідниці виокремлюють внутрішні й зовнішні чинники професійної самоактуалізації, зокрема ціннісні орієнтації, навчально-професійні мотиви й саморегуляцію. Ціннісні орієнтації й навчально-професійні мотиви визначають особистісний зміст і спрямованість професійної активності, а саморегуляція – послідовність професійних дій. У процесі професійної підготовки взаємодія зазначених чинників сприяє професійному самовизначенню та реалізації професійного потенціалу майбутнього психолога відповідно до кар'єрних цілей.

Професійну рефлексію А. Іващенко [4] розглядає як механізм саморозвитку майбутніх психологів. На думку дослідниці, зміст професійної рефлексії становлять осмислення професійного досвіду, оцінювання власних професійних можливостей і психологічних ресурсів. Зазначимо, що в процесі кар'єрного розвитку майбутніх психологів професійна рефлексія виконує регулятивну функцію.

Осмислення власної професійної ролі, професійної відповідальності й ціннісних орієнтирів становить психологічний зміст професійної ідентичності. Б. Іваненко й О. Зеленько [3] визначають професійну ідентичність як інтегративне психологічне утворення, структура якого охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий, соціальний та особистісний компоненти.

Формування професійної ідентичності відбувається у процесі професійного становлення, яке В. Осьодло, Л. Сердюк та А. Курбатова [10] розглядають як процес визначення особистісних основ професійного вибору. Дослідники зазначають, що професійне становлення майбутніх психологів зумовлюється взаємодією мотиваційно-смислових та особистісних характеристик і виявляється у формуванні професійної спрямованості й мотивів вибору професії. Інтегративний характер професійної ідентичності полягає в поєднанні професійної спрямованості та мотивів вибору професії з уявленнями майбутнього психолога про власну професійну роль, професійні цінності й особистісні можливості. У процесі кар'єрного розвитку узгодження зазначених складників зумовлює постановку кар'єрних цілей і вибір способів професійної реалізації.

Узагальнення проаналізованих теоретичних положень дало змогу визначити кар'єрний розвиток майбутніх психологів як багатокомпонентний психологічний процес, структурну організацію якого утворюють такі компоненти:

– смислово-ціннісний компонент зумовлює постановку кар'єрних цілей на основі професійної мотивації, цінностей і смислів;

– особистісний компонент характеризує оцінювання власних професійних можливостей на основі професійної самоефективності, актуалізацію психологічних ресурсів і професійну самоактуалізацію, спрямовану на реалізацію професійного потенціалу;

– професійно-кар'єрний компонент охоплює професійний вибір, постановку кар'єрних цілей і визначення способів професійної реалізації;

– соціальний компонент характеризує прийняття професійної ролі та професійної відповідальності, включення в професійне середовище й адаптацію до змін умов професійної діяльності.

В умовах воєнного стану надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам і цивільному населенню в екстремальних і швидкозмінних ситуаціях зумовлює підвищені вимоги професійного середовища до психологічної стійкості майбутніх психологів,

їхньої здатності адаптуватися до нових професійних завдань та оперативно реагувати на зміни цього середовища.

У запропонованій структурно-функціональній моделі кар'єрний розвиток майбутнього психолога розглядається як системний процес, системоутворювальним принципом якого є узгодження професійних цінностей і кар'єрних цілей з особистісними й професійними можливостями, професійною роллю, способами професійної реалізації та вимогами професійного середовища.

Взаємозв'язок і функціональне значення виокремлених компонентів кар'єрного розвитку майбутніх психологів представлено в структурно-функціональній моделі (рис. 1).

Регулятивна функція професійної рефлексії полягає в осмисленні майбутнім психологом професійного досвіду й результатів діяльності, співвіднесенні професійних цінностей і кар'єрних цілей із власними особистісними та професійними можливостями й коригуванні способів професійної реалізації. Результатом функціонального взаємозв'язку компонентів моделі є індивідуальна кар'єрна траєкторія майбутнього психолога.

Висновки. Отже, теоретичне узагальнення наукових підходів дало змогу визначити кар'єрний розвиток майбутніх психологів як системний психологічний процес, структурну організацію якого утворюють смислово-ціннісний, особистісний, професійно-кар'єрний і соціальний компоненти, а регулятивну функцію виконує професійна рефлексія. Системоутворювальним принципом розробленої структурно-функціональної моделі є узгодження професійних цінностей і кар'єрних цілей з особистісними та професійними можливостями, професійною роллю, способами професійної реалізації та вимогами професійного середовища, що зумовлює побудову індивідуальної кар'єрної траєкторії. Перспективу дослідження становить емпірична перевірка взаємозв'язку структурних компонентів запропонованої моделі на вибірці майбутніх психологів.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.



Рис. 1. Структурно-функціональна модель кар'єрного розвитку майбутніх психологів

Список використаних джерел

1. Гура Н. А. Задоволеність кар'єрою як фактор кар'єрного розвитку та соціально-професійної мобільності. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2019. № 2–3(17). С. 35–47. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.4.
2. Гутиря М. О., Кононова М. М. Чинники професійної самоактуалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки». 2021. Вип. 11. С. 56–62. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.8.
3. Іваненко Б., Зеленько О. До питання про збереження психологічного благополуччя та професійної ідентичності сучасного психолога. *Grail of Science*. 2023. № 33. С. 376–385. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.62.
4. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 248 с.
5. Калюжна Ю. І., Кравченко О. Д. Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів у контексті їх професіоналізації. Психологія і особистість. 2022. № 2(22). С. 169–185. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265495.
6. Карамушка Л. М., Карамушка Т. В. Тренінгова програма «Професійна кар'єра та психологічне здоров'я освітнього персоналу». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 4(18). С. 36–45. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2019.4.18.5.
7. Кокун О. М. *Психологія професійного становлення сучасного фахівця* : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
8. Креденцер О. В. Вплив професійної самоефективності освітнього персоналу на його суб'єктивне благополуччя в умовах війни. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*. 2023. Т. 5, № 1. С. 45–54. DOI: https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.05.
9. Нежинська О. О., Хілько С. О. Психологічні ресурси майбутніх фахівців як основа розвитку конкурентоздатної особистості. *Габітус*. 2025. Вип. 71. С. 195–200. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.35.
10. Осьодло В., Сердюк Л., Курбатова А. Особливості професійного становлення студентів-психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 5(69). С. 126–134. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-69-5-126-134.
11. Столярова О., Сафін О., Діхтяренко С., Рабодзей Т. Мотиваційна готовність здобувачів вищої освіти до майбутньої професії психолога. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 6(64). С. 105–109. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-64-6-105-109.
12. Brown D. The Role of Work and Cultural Values in Occupational Choice, Satisfaction, and Success: A Theoretical Statement. Journal of Counseling & Development. 2002. Vol. 80, № 1. P. 48–56. DOI: https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00165.x.
13. Holland J. L. *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3rd ed. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, 1997. 303 p.
14. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. Journal of Vocational Behavior. 1994. Vol. 45, № 1. P. 79–122. DOI: https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027.
15. Savickas M. L. Career Construction Theory and Practice. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* / ed. by S. D. Brown, R. W. Lent. 2nd ed. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2013. P. 147–183.
16. Super D. E. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*. 1980. Vol. 16, № 3. P. 282–298. DOI: https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1.

References

1. Hura, N. A. (2019). Zadovolenist karieroiu yak faktor kariernoho rozvytku ta sotsialno-profesiinoi mobilnosti [Career satisfaction as a factor of career development and socio-professional mobility]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, 2–3 (17), 35–47. https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.4 [in Ukrainian].
2. Hutyria, M. O., Kononova, M. M**.** (2021). Chynnyky profesiinoi samoaktualizatsii maibutnikh psykholohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Factors of professional self-actualization of future psychologists in the process of professional training]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky – Lviv University Herald. Series Psychology*, 11, 56–62. https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.8 [in Ukrainian].
3. Ivanenko, B., Zelenko, O. (2023). Do pytannia pro zberezhennia psykholohichnoho blahopoluchchia ta profesiinoi identychnosti suchasnoho psykholoha [On the issue of preserving the psychological well-being and professional identity

of a modern psychologist]. *Grail of Science*, 33, 376–385. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.62 [in Ukrainian].
4. Ivashchenko, A. I. (2020). *Profesiina refleksiia yak mekhanizm samorozvytku maibutnikh psykholohiv* [Professional reflection as a mechanism of self-development of future psychologists]: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. 248 p. [in Ukrainian].
5. Kaliuzhna, Yu. I., Kravchenko, O. D. (2022). Metodychnyi aspekt rozvytku kariernykh oriientatsii maibutnikh psykholohiv u konteksti yikh profesionalizatsii [Methodological aspect of the development of career orientations of future psychologists in the context of their professionalization]. *Psykholohiia* i osobystist – Psychology and Personality, 2 (22), 169–185. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.265495 [in Ukrainian].
6. Karamushka, L. M., Karamushka, T. V. (2019). Trenynhova prohrama «Profesiina kariera ta psykholohichne zdorovia osvitnoho personalu» [Training program "Professional career and psychological health of educational staff"]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, 4 (18), 36–45. https://doi.org/10.31108/2.2019.4.18.5 [in Ukrainian].
7. Kokun, O. M. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia* [Psychology of professional formation of a modern specialist]: monohrafiia. Kyiv : DP "Inform.-analit. ahentstvo". 200 p. [in Ukrainian].
8. Kredentser, O. V. (2023). Vplyv profesiinoi samoefektyvnosti osvitnoho personalu na yoho subiektyvne blahopoluchchia v umovakh viiny [The impact of professional self-efficacy of educational staff on their subjective well-being in conditions of war]. *Kyivskyi zhurnal suchasnoi psykholohii ta psykhoterapii – Kyiv Journal of Modern Psychology and Psychotherapy*, 5 (1), 45–54. *https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.05* [in Ukrainian].
9. Nezhynska, O. O., Khilko, S. O. (2025). Psykholohichni resursy maibutnikh fakhivtsiv yak osnova rozvytku konkurentozdatnoi osobystosti [Psychological resources of future specialists as a basis for the development of a competitive personality]. *Habitus*, 71, 195–200. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.35 [in Ukrainian].
10. Osodlo, V., Serdiuk, L., Kurbatova, A. (2022). Osoblyvosti profesiinoho stanovlennia studentiv-psykholohiv [Features of the professional formation of student psychologists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine*, 69 (5), 126–134. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-69-5-126-134 [in Ukrainian].
11. Stoliarova, O., Safin, O., Dikhtiarenko, S., Rabodzei, T. (2022). Motyvatsiina hotovnist zdobuvachiv vyshchoi osvity do maibutnoi profesii psykholoha [Motivational readiness of higher education students for the future profession of a psychologist]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine*, 64 (6), 105–109. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-64-6-105-109 [in Ukrainian].
12. Brown, D. (2002). The Role of Work and Cultural Values in Occupational Choice, Satisfaction, and Success: A Theoretical Statement. *Journal of Counseling & Development, 80* (1), 48–56. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00165.x [in English].
13. Holland, J. L. (1997). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources [in English].
14. Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior, 45* (1), 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027 [in English].
15. Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147–183). John Wiley & Sons [in English].
16. Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior, 16* (3), 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.9 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Венгер Г. С.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри клінічної психології та психічного здоров'я
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського
ORCID ID: 0000-0003-3485-594X

Рубський В. М.
доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології
Одеського національного морського університету
ORCID ID: 0000-0003-3225-8287

Гапчук І. С.
магістрант
Одеського національного морського університету
ORCID ID: 0009-0003-0522-6949

Інклюзивна освіта, розроблена з урахуванням специфічних потреб дітей, які живуть з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), є надзвичайно важливим складником їхнього соціального зростання та значущої інтеграції в суспільство. Така освіта робить акцент на створенні максимально безбар'єрного середовища, що не обмежується лише фізичною доступністю шкільних приміщень, а й включає розробку спеціально адаптованих навчальних програм. Ці програми враховують індивідуальність кожної дитини, забезпечуючи освітній досвід, який відповідає її особистим потребам і можливостям. Щоб процес інтеграції був ефективним і дійсно результативним, важливо дотримуватись індивідуального підходу до кожного учня. Крім того, необхідна постійна підтримка з боку навчальних асистентів, які надають допомогу дітям у процесі навчання всередині класу. До того ж формування в учнівському колективі атмосфери толерантності й глибокого взаєморозуміння є критично важливим. Це сприяє створенню позитивного, доброзичливого та підтримуючого оточення, що є корисним для всіх учасників навчального процесу.

Церебральний параліч є непрогресуючим ураженням мозку, яке переважно зачіпає рухові функції та здатність до координації. Однак важливо зазначити, що збережений інтелектуальний потенціал більшості дітей із цією умовою дає їм змогу досягати успіхів у навчанні. Це можливо завдяки відповідним адаптаціям і створенню безбар'єрного середовища, що сприяє повноцінному засвоєнню шкільної програми.

У Конвенції Організації Об'єднаних Націй, що визначає права дітей, чітко зазначено, що наявність інвалідності в дитини не повинна бути підставою для будь-якої дискримінації. Навпаки, варто гарантувати, що кожна дитина, незалежно від стану її фізичного чи розумового здоров'я, має право на гідне та якісне життя в умовах, що вважаються нормальними для суспільства. Ці права, зокрема, стосуються дітей з інвалідністю, забезпечують їм можливість отримувати освіту в інклюзивному середовищі. Інклюзивне навчання означає всебічний підхід до забезпечення рівного доступу до освіти високої якості для дітей з особливими освітніми потребами. Це досягається шляхом їх інтеграції в загальноосвітні установи й реалізується через використання методик навчання, які орієнтуються на індивідуальні особливості кожної дитини, тим самим ураховуючи їхні унікальні освітньо-пізнавальні здібності й потреби.

Ключові слова: *інклюзія, безбар'єрне середовище, дитячий церебральний параліч, індивідуальні потреби дитини.*

© Венгер Г. С., Рубський В. М., Гапчук І. С., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Wenger H. S., Rubskyi V. M., Hapchuk I. S. Psychological and pedagogical features of inclusive education of children with cerebral palsy

Inclusive education, adapted for children with cerebral palsy (CP), plays an important role in their social development and integration into society. It is aimed at creating a barrier-free environment, which includes not only physical accessibility, but also the development of specially adapted educational programs that take into account the individual needs of each child. For such integration to be truly successful, an individual approach to each student is necessary, as well as constant support from assistants who help children in the educational process within the classroom. In addition, an important aspect is the formation of tolerance and mutual understanding in the student body, which contributes to the creation of a friendly and supportive environment for all participants in the process.

Cerebral palsy is a non-progressive brain injury that mainly affects motor functions and coordination. However, it is important to note that the preserved intellectual potential of most children with this condition allows them to achieve academic success. This is possible thanks to appropriate adaptations and the creation of a barrier-free environment that promotes the full mastery of the school curriculum.

The United Nations Convention on the Rights of the Child clearly states that the presence of a child's disability should not be a basis for any discrimination. On the contrary, it should be guaranteed that every child, regardless of their physical or mental health, has the right to a dignified and quality life in conditions considered normal for society. These rights, particularly those that apply to children with disabilities, ensure that they have the opportunity to receive education in an inclusive environment. Inclusive education means a comprehensive approach to ensuring equal access to high-quality education for children with special educational needs. This is achieved through their integration into general education institutions and is implemented through the use of teaching methods that focus on the individual characteristics of each child, thereby taking into account their unique educational and cognitive abilities and needs.

Keywords: *inclusion, barrier-free environment, cerebral palsy, individual needs of the child.*

Вступ. У сучасному підході до допомоги дітям з дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП), так само як і до підтримки дітей з різними порушеннями розвитку, відбулися значні зміни, що передбачають нове розуміння й трактування цих проблем порівняно з минулими підходами. Окрім комплексного медичного втручання, реабілітаційних програм і заходів, що стимулюють подальший розвиток дитини, особливу увагу починають приділяти всім видам підтримки, що спрямовані на соціалізацію дитини та сприяння її особистісній автономії. Інтеграція в середовище здорових однолітків набула надзвичайного значення. З огляду на узагальнений погляд наукової спільноти з багатьох країн світу, а також урахування положень міжнародних декларацій і законодавчих актів, ухвалених різними державами, головним результатом усебічної допомоги вважається підвищення адаптаційних можливостей дитини. Це включає розширення її кола соціальних контактів і засвоєння культурно-історичного досвіду. Таке поглиблене розуміння корекційних та опорних завдань, яке сформувалося наприкінці XX й на початку XXI століття, дало змогу інтегрувати загальну систему освіти, зокрема масові школи, до соціальних інститутів. Ці школи тепер створюють умови для залучення дітей з психофізичними аномаліями в процеси спілкування зі здоровими однолітками й допомагають формувати поведінкові моделі, що відповідають нормам і цінностям сучасного суспільства [1; 5; 7; 9].

Відповідно до положень міжнародних документів, дітьми з особливими потребами вважаються особи, які не досягли 18-річного віку й потребують додаткової підтримки в процесі здобуття освіти. До цієї категорії належать діти, які мають порушення психофізичного розвитку або інвалідність, а також діти-біженці, які змушені були покинути свої рідні землі. Крім того, ця група включає дітей, які змушені працювати, дітей з мігрантських родин, а також представників національних і релігійних меншин. Невід'ємною частиною цієї категорії є діти із сімей, які живуть за межею бідності й ведуть боротьбу з матеріальними труднощами. Також це діти без притулку, діти-сироти, ті, хто живуть на вулиці й позбавлені турботи з боку дорослих. Важливою паралеллю є діти, які страждають від захворювання СНІД/ВІЛ, та інші, яким потрібна систематична допомога [7].

З 90-х років XX століття, завдяки змінам у світогляді населення, у різних країнах почали

формуватися та набирати обертів концепції інклюзивної освіти. Ця концепція передбачає новий підхід до розгляду навчального процесу як засобу, що відкриває можливості для ширшого поширення освіти серед усіх груп населення. Інклюзія виступає як альтернатива традиційним спеціальним (корекційним) школам і представлена в дослідженнях науковців та освітніх системах різних країн як комплексний педагогічний феномен. Він складається з двох тісно пов'язаних і взаємодоповнюючих компонентів: перший – це інтеграція учнів з порушеннями розвитку в загальноосвітні школи чи класи; другий – адаптований та індивідуальний підхід до педагогічної роботи, що спрямований на задоволення їхніх унікальних освітніх потреб. Таким чином, інклюзивна освіта спонукає до створення середовища, де всі учні, незалежно від їхніх особливостей, можуть навчатися разом, отримуючи необхідну підтримку для повноцінного розвитку й академічного успіху [4; 10].

Мета статті полягає в психолого-педагогічних особливостях інклюзивної освіти дітей із ДЦП.

Об'єкт дослідження – інклюзія та дитячий церебральний параліч.

Предмет дослідження – особливості інклюзивної освіти для дітей із ДЦП.

Методи та методики дослідження – теоретико-методологічний аналіз літератури.

Результати. Розглянемо основні поняття, пов'язані з актуальною досліджуваною проблемою інклюзії. Інклюзія, що походить від англійського слова «inclusion», означає включення та являє собою процес, спрямований на підвищення рівня участі всіх громадян у соціальному житті. Це стосується передусім тих, хто стикається з фізичними обмеженнями. Процес передбачає розробку й реалізацію таких рішень, які забезпечать умови для рівноправної інтеграції кожної особи в академічне та суспільне життя. Повноцінне включення дитини в ці сфери можливе лише за умови активної співпраці всіх зацікавлених сторін [3].

Інклюзія виступає як соціальна концепція, що передбачає гуманізацію суспільних відносин і дотримання прав осіб з обмеженими можливостями на доступну та якісну освіту. Інклюзія в освітній сфері є важливим аспектом інклюзивного суспільства. Це означає реальне залучення дітей з особливими потребами до активного суспільного життя серед своїх однолітків. Концепція інклюзивної освіти проголошує, що всі діти є цінними й активними членами суспільства, що є однією з основних демократичних ідей [6].

Отже, інклюзія, як одна з гуманітарних ідей сучасного суспільства, охоплює всіх його членів і потребує розуміння та прийняття не лише з боку професійної спільноти, а й широких верств населення. Інклюзія може бути зрозуміла у вузькому й широкому контекстах. Вузьке розуміння акцентує увагу на «включенні» дітей з інвалідністю та дітей з психофізичними порушеннями в загальноосвітні заклади. Широкий контекст передбачає позитивне ставлення до таких дітей, визнавання їхньої особистості, цінування їх та індивідуальний підхід до розуміння потреб кожного учня [2].

Більш детально розглянемо основні поняття, закладені в Законі України «Про освіту», який визначає систему інклюзивного навчання. Ця система освіти, гарантована державою, основана на принципах недискримінації й передбачає врахування різноманітності особистостей, ефективне залучення та інтеграцію всіх учасників у процес навчання. Інклюзивне освітнє середовище є комплексом умов, методів і засобів, організованих для спільного навчання, виховання й розвитку учнів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Особа з особливими освітніми потребами – це та, що потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в навчальному процесі для забезпечення свого права на освіту. Виходячи з цієї інформації та враховуючи міжнародні документи й поточне законодавство України, ми можемо зробити висновок, що дітьми з особливими потребами є всі ті категорії дітей, які вимагають певного рівня постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі, щоб забезпечити їхні рівні й основні права та свободи, зокрема право на освіту. Для надання такої підтримки дітям з особливими освітніми потребами в освітньому процесі працюють кваліфіковані спеціалісти пси-

хологічної служби. Вони тісно співпрацюють з учителями, вихователями, медичними працівниками, реабілітологами, а також з батьками, опікунами та громадськими організаціями, що займаються вирішенням відповідних питань [1].

На сучасному етапі еволюції педагогічної науки, а також перетворень у сфері теорії й практики навчання в загальноосвітніх закладах по всьому світу, включаючи Україну, спостерігається активна спрямованість на вирішення комплексних інтеграційних завдань. Відбувається визначення механізмів, а також розробка й упровадження різноманітних технологій, спрямованих на підтримку дітей з особливими потребами в процесі їх інтеграції в освітнє середовище. На основі доступної інформації можна стверджувати, що на теперішній час у процеси інклюзії активно залучаються діти з різними типами порушень розвитку. Загальноосвітні заклади впроваджують адаптовані методики навчання й супроводження, причому кваліфіковані спеціалісти відіграють ключову роль у подоланні навчальних і соціальних труднощів, з якими стикаються учні в процесі інтеграції [5].

Особливу увагу в питанні інтеграції приділяється включенню до загальноосвітніх класів дітей з ДЦП, які мають збережений інтелект. У 35% випадків у них спостерігаються різні патологічні особливості в розвитку вищих психічних функцій, що ускладнює навчання, розвиток навчальних і побутових навичок, а також перехід до складніших видів діяльності. Спеціальна психологія надала великий обсяг даних про розвиток психічних процесів при церебральному паралічі. Поряд із широкою корекційно-відновною проблематикою варто зазначити, що порушення опорно-рухового апарату й недостатня сформованість великої та дрібної моторики не є єдиними й найбільш значущими патологічними особливостями в структурі відхилень у розвитку та низької готовності до навчання [10].

При діагнозі церебрального паралічу, загальний стан зорового і слухового сприйняття часто характеризується недостатньою розвитком і слабкою здатністю до диференціації. Це може призводити до помилок при розпізнаванні подібних за написанням букв і цифр, значних труднощів у звуко-літерному аналізі слів і викликів, пов'язаних з їх фонетичним складом. Такі патологічні особливості впливають на поступове оволодіння навичками читання, письма та розв'язання математичних задач, особливо коли їх умови представлені в усній формі. На початкових етапах навчання це може проявлятись у вигляді значної кількості помилок, що, у свою чергу, збільшує ризик академічної неуспішності й шкільної дезадаптації. Також помилки в слуховому сприйнятті й слабка здатність до розрізнення фонем призводять до зменшеного обсягу слухової пам'яті та неправильного запам'ятовування слів зі схожим звучанням. Без цілеспрямованої корекційної роботи ці недоліки в слуховій пам'яті часто компенсуються через використання додаткових засобів, таких як малюнки чи символічні зображення. Таке компенсування може сприяти недосконалому формуванню зв'язку між слуханими словами та їх візуальними образами, наприклад, як у випадку слів «коса» й «коза» [8].

У дітей із ДЦП мислення здебільшого базується на наочно-образному сприйнятті, тоді як словесно-логічне мислення розвинене слабше. Вони краще справляються із завданнями, які мають візуальну основу, ніж із тими, що вимагають від них осмислення словесних інструкцій і логічних понять. Через обмеження в руховій сфері та знижену активність виникають труднощі зорово-просторової орієнтації й розуміння просторових відносин, що призводить до складнощів зі сприйняттям правої та лівої сторін, а також верху й низу. Унаслідок цього у дітей виникають проблеми з орієнтацією в просторі та на площині, наприклад, у зошитах чи книгах, а також трапляється дзеркальне написання букв і цифр. Ці фактори суттєво ускладнюють процес навчання читання та письма, а в майбутньому можуть створити труднощі у вивченні географії та геометрії [7].

До проблем із просторовим орієнтуванням додаються труднощі з розумінням відносних категорій, таких як «більше – менше», «далі – ближче», «вище – нижче» тощо. Це ускладнює співвіднесення та порівняння об'єктів і величин, заважаючи дітям ефективно розв'язувати математичні задачі на стадіях розуміння умов і вибору стратегії рішення [6].

ДЦП часто супроводжується зниженим загальним психічним тонусом, швидкою втомлюваністю, різкими коливаннями працездатності й емоційного стану. Довготривала діяльність, яка потребує значного психофізичного напруження, може призводити до перевтоми в деяких дітей; у таких ситуаціях можливі психоемоційні реакції від апатії та байдужості до надмірного збудження й ейфорії [3; 5; 9].

Особливі й аномальні риси психічного розвитку формують коло питань, що визначають умови навчання та корекційної підтримки, межі можливостей для дітей з ДЦП, а також доступний їм рівень самостійності й активності. При зміні підходів у звичайній і спеціальній освіті дані, отримані в галузі спеціальної психології, стають затребуваними для інклюзії. Це дає можливість успішно інтегрувати дітей з ДЦП у загальноосвітні школи, організовувати навчальний процес з урахуванням їхніх специфічних потреб і проводити супровідну роботу для подолання академічних і соціальних труднощів [4].

Питання навчання дітей з ДЦП тісно пов'язані з інтеграційними й адаптивними завданнями. Це стосується введення дитини у різні сфери життя та формування необхідних навичок для досягнень у навчальній і позанавчальній діяльності [1].

Висновки. Аналіз сучасної наукової та методичної літератури, а також дисертаційних досліджень з питань інклюзивної освіти й досвіду науковців у цій сфері підтверджує, що тема є вкрай актуальною. В Україні підтримка дітей з особливими освітніми потребами вимагає вдосконалення на практичному рівні. Важливим складником цього процесу є підготовка фахівців у навчальних закладах України, зокрема в педагогічних коледжах та університетах, а також інститутах перепідготовки психолого-педагогічного профілю. Актуальність підготовки полягає в орієнтації на сучасні вимоги суспільства, доступності освіти й інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітні школи. Необхідно забезпечити фахівців актуальними й інноваційними знаннями та практичними навичками для їхньої професійної діяльності. Підвищення кваліфікації та перепідготовка вчителів, вихователів, медичного персоналу й опікунів, а також адаптація досвіду зарубіжних країн до українських реалій залишаються ключовими завданнями Інституту освіти. Перспективи розвитку вбачаємо в продовженні наукових досліджень у сфері спеціальної освіти з акцентом на психолого-педагогічні аспекти.

У сучасному світі функції системи освіти значно розширилися й тепер не зводяться лише до звичного передавання академічних знань чи формування навчальних навичок. Одним із важливих завдань, зокрема щодо дітей з психофізичними аномаліями, стало підготовка їх до орієнтації в навколишньому середовищі, що включає здатність взаємодіяти із соціумом і розвивати власну автономію. У зарубіжній педагогіці спостерігається тенденція до значного розширення освітніх програм за межі суто академічних рамок шляхом упровадження компонентів, спрямованих на полегшення адаптації дітей з розвитковими порушеннями в реальних умовах сучасного світу. Це дає освіті змогу краще відповідати спільним цілям розвитку молодого покоління.

У контексті допомоги й уявлень про адаптивну особистість, здатну ефективно діяти та співпрацювати з навколишніми, програми освіти тепер включають розвиток базових соціальних навичок, формування мотивації до самостійності й активної участі в спільній діяльності з іншими дітьми. Академічні знання та навчальні навички при цьому набувають нового змісту: вони узгоджуються із загальними завданнями щодо соціалізації та інтеграції дітей у суспільство. Наприклад, у процесі вивчення рідної мови акцент на мовні навички розширюється: учням надаються можливості не лише вивчати граматичні правила, а й застосовувати їх у життєвих ситуаціях, таким чином сприяючи їхній соціальній адаптації та інтеграції.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 322с.
2. Про освіту : Закон України. URL: https://urst.com.ua/download_act/pro_osvitu.
3. Позднякова О. Л. Теорія і практика функціонування виховної системи навчально-реабілітаційних закладів для дітей з особливими освітніми проблемами : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2021. 670 с.
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти : методичні рекомендації / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709275/1/інклюзія.pdf.
5. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019.208 с.
6. Соціальна інклюзія. Правовий аспект. URL: https://vseosvita.ua/library/socialna-inkluzia-pravovij-aspekt-166948.html.
7. Супрун Д. М. Теорія і практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 657с.
8. Тенцер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2021. 22с.
9. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упорядник : К. М. Боднар. Кривий Ріг : Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с. URL: http://dano.dp.ua/attachments/article/1061/Теорія%20і%20практика%20інклюзивної%20освіти%20-%20посібник.pdf.
10. Шульженко О. Є. Емоційна стійкість майбутнього фахівця як психологічний чинник його готовності до корекційної роботи з аутичними дітьми : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.08. Київ, 2021. 237с.

References

1. Buiniak, M. H. (2019). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti vchyteliv do inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Formation of Teachers' Psychological Readiness for Inclusive Education of Children with Special Educational Needs]: dys. ... kand. psykholoh. nauk: 19.00.08. Kyiv. 322 s. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). Retrieved from: https://urst.com.ua/download_act/pro_osvitu [in Ukrainian].
3. Pozdniakova, O. L. (2021). *Teoriia i praktyka funktsionuvannia vykhovnoi systemy navchalno-reabilitatsiinykh zakladiv dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy problemamy* [Theory and Practice of Functioning of the Educational System of Educational and Rehabilitation Institutions for Children with Special Educational Needs]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03. Kyiv. 670 s. [in Ukrainian].
4. *Psykholohichnyi suprovid inkliuzyvnoi osvity* [Psychological Support of Inclusive Education]: [metod. rek.] / avtor. kol. za zah. red. A. H. Obukhivska. (2017). Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. 92 s. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/709275/1/inkliuziia.pdf [in Ukrainian].
5. Skrypnyk, T. V. (2019). *Dity z autyzmom v inkliuzii: stsenarii uspikhu* [Children with Autism in Inclusive Education: Success Scenarios]: monohrafiia. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. 208 s. [in Ukrainian].
6. Sotsialna inkliuziia. *Pravovyi aspekt* [Social Inclusion. Legal Aspect]. (n.d.). Retrieved from: https://vseosvita.ua/library/socialna-inkluzia-pravovij-aspekt-166948.html [in Ukrainian].
7. Suprun, D. M. (2018). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity* [Theory and Practice of Professional Training of Psychologists in the Field of Special Education]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03. Kyiv. 657 s. [in Ukrainian].
8. Tentser, L. V. (2021). *Diahnostyka ta korektsiia dyshrafii u molodshykh shkoliariv* [Diagnosis and Correction of Dysgraphia in Primary School Children]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian].
9. *Teoriia i praktyka inkliuzyvnoi osvity* [Theory and Practice of Inclusive Education]: navchalno-metodychnyi posibnyk / uporiadnyk K. M. Bodnar. Proekt «Pidtrymka inkliuzyvnoi osvity u m. Kryvyi Rih». (2019). 170 s. Retrieved from: http://dano.dp.ua/attachments/article/1061/Teoriia%20i%20praktyka%20inkliuzyvnoi%20osvity%20-%20posibnyk.pdf. [in Ukrainian].
10. Shulzhenko, O. Ye. (2021). *Emotsiina stiikist maibutnoho fakhivtsia yak psykholohichnyi chynnyk yoho hotovnosti do korektsiinoi roboty z autystychnymy ditmy* [Emotional Stability of Future Specialists as a Psychological Factor of Their Readiness for Corrective Work with Autistic Children]: dys. ... kand. psykholoh. nauk: 19.00.08. Kyiv. 237 s. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:81′25:81′373.46:61 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-6

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЛАТИНСЬКОГО ТА ГРЕЦЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ворона І. І.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
ORCID ID: 0009-0005-0983-3425

Паласюк Г. Б.
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
ORCID ID: 0000-0002-0754-6394

У статті розглянуто педагогічні засади формування навичок перекладу медичної термінології латинського та грецького походження в процесі професійної підготовки здобувачів вищої медичної освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних працювати з міжнародною медичною літературою, нормативною документацією, клінічними протоколами й сучасними науковими джерелами, що потребує сформованих умінь адекватно розуміти й перекладати спеціальну термінологію. Обґрунтовано педагогічні засади формування навичок перекладу медичної термінології латинського та грецького походження, визначено роль етимологічного й структурно-семантичного аналізу в розвитку перекладацьких умінь і термінологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Проаналізовано історичні передумови становлення греко-латинської медичної терміносистеми, особливості функціонування латинських і давньогрецьких терміноелементів у сучасній анатомічній і клінічній номенклатурі, а також їх значення для правильного розуміння й перекладу спеціалізованих текстів. Доведено, що ефективне формування навичок перекладу медичної термінології ґрунтується на усвідомленому засвоєнні етимології, словотвірної структури, семантики й орфографічних особливостей термінів. Обґрунтовано доцільність використання етимологічного й структурно-семантичного аналізу як важливих методичних засобів навчання, що сприяють розвитку перекладацьких умінь, формуванню термінологічної компетентності, професійного мислення та готовності майбутніх фахівців до роботи з міжнародною медичною інформацією. Зазначено, що практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів під час викладання латинської мови та медичної термінології в закладах вищої медичної освіти, а також у процесі формування професійної, термінологічної й перекладацької компетентності майбутніх фахівців медичної галузі.

Ключові слова: *медична термінологія, латинська мова, давньогрецька мова, навички перекладу, термінологічна компетентність, професійна підготовка, методика навчання, структурно-семантичний аналіз, етимологічний аналіз, здобувачі вищої освіти, професійна компетентність перекладача.*

Vorona I. I., Palasiuk H. B. Development of translation skills for professional terminology of Latin and Greek origin in the training of students in medical institutions of higher education

The article analyses the pedagogical foundations of developing translation skills for medical terminology of Latin and Greek origin in the training of students of higher medical education institutions. The relevance of the study is determined by the need to train specialists capable of working with international medical literature, regulatory documentation, clinical protocols and contemporary scientific sources. This activity requires well-developed skills in the accurate interpretation and translation of professional terminology. The pedagogical foundations of developing translation skills for medical terminology of Latin and Greek origin

© Ворона І. І., Паласюк Г. Б., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

have been substantiated, and the role of etymological and structural-semantic analysis in the development of students' translation skills and terminological competence has been determined. The historical prerequisites for the formation of the medical terminology system based on Greek and Latin elements, the specific features of the functioning of Latin and Ancient Greek terminological elements in modern anatomical and clinical nomenclature, and their significance for the correct understanding and translation of specialised texts have been analysed. The study demonstrates that effective development of translation skills for medical terminology is based on a comprehensive understanding of the etymology, word-formation structure, semantics and orthographic features of terms. The expediency of using etymological and structural-semantic analysis as important methodological teaching tools has been substantiated. The application of etymological and structural-semantic analysis contributes to the development of translation skills, terminological competence, professional thinking and the readiness of future specialists to work with international medical informationThe results of the study can be applied in the teaching of Latin and medical terminology in institutions of higher medical education, as well as in the development of professional, terminological and translation competence of future specialists in the medical field.

Keywords: *medical terminology; Latin language; Ancient Greek language; translation skills; terminological competence; professional training; structural-semantic analysis; etymological analysis; students of higher medical education; professional competence.*

Вступ. У сучасній системі вищої медичної освіти особливого значення набуває формування професійної іншомовної та термінологічної компетентності майбутніх фахівців. Однією з її важливих складників є формування навичок перекладу медичної термінології, що забезпечує правильне розуміння міжнародної медичної номенклатури, роботу з англомовними науковими джерелами й ефективну професійну комунікацію. Саме тому викладання латинської мови має бути спрямоване не лише на засвоєння термінів, а й на розвиток уміння аналізувати їхню структуру, етимологію та свідомо добирати перекладацькі відповідники. Стрімкий розвиток медичної науки, активізація міжнародної співпраці значно підвищують вимоги до формування термінологічної компетентності працівників медичної сфери та якості перекладу медичних текстів. Від правильного розуміння спеціальної термінології залежить не лише точність передачі інформації, а й ефективність професійної комунікації між лікарями, провізорами, науковцями та перекладачами. Особливість сучасної медичної термінології полягає в тому, що її основу становлять дві класичні мови – давньогрецька та латинська, які стали універсальним засобом номінації медичних понять і сформували основу міжнародної професійної комунікації [6]. Попри те що латинська мова уже давно перестала бути мовою повсякденного спілкування, вона й сьогодні виконує функцію тезауруса для формування анатомічної номенклатури, фармацевтичної термінології та медичної документації. Давньогрецька ж мова залишається основним джерелом клінічної, діагностичної, патологічної та терапевтичної термінології, оскільки саме її корені, префікси й суфікси використовуються для творення нових спеціальних найменувань. Така історично сформована взаємодія двох класичних мов зумовила білінґвальний характер сучасної медичної термінології, тому для правильного перекладу спеціалізованих текстів потрібно встановити походження терміна, проаналізувати його структуру, визначити значення окремих терміноелементів. Саме тому етимологічний аналіз термінів розглядається як важливий інструмент професійної діяльності перекладача текстів медичного характеру.

Сучасні працівники медичної сфери й перекладачі медичних текстів працюють не лише з анатомічними назвами чи клінічними діагнозами, а й із міжнародними класифікаціями хвороб, науковими статтями, протоколами лікування, інструкціями до лікарських засобів, результатами клінічних досліджень. У таких текстах точність перекладу кожного терміна дуже важлива, адже навіть незначне зміщення семантики може призвести до неправильного розуміння інформації. Особливої актуальності проблема набуває у зв'язку з підготовкою майбутніх перекладачів і працівників медичної сфери. Професійна компетентність сучасного фахівця повинна охоплювати не лише знання медичної термінології, а й розуміння словотвірних моделей латинського та давньогрець-

кого походження, що робить дослідження актуальним.

Значний внесок у вивчення медичної термінології, історії її становлення й сучасного функціонування зробили Л. Симоненко, Т. Панько, Л. Кислюк, І. Кочан та інші науковці. У їхніх працях висвітлено особливості формування терміносистем, принципи стандартизації медичної номенклатури, роль латинської мови в професійній підготовці медичних працівників, а також проблеми унормування спеціальної лексики. У працях А. Боцмана, С. Вострової, В. Калашника, І. Корнейко, М. Пилипенко, О. Снєжик, Ю. Бондара, І. Корунець та ін. аналізуються способи відтворення термінологічних одиниць, особливості перекладу міжнародних медичних документів, а також структурно-семантичні характеристики спеціальної лексики. Попри значну кількість наукових праць, присвячених медичній термінології, проблемам її перекладу й функціонування, недостатньо уваги приділяється саме методичним аспектам формування навичок перекладу латинської та грецької медичної термінології в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних підходів, які поєднують вивчення етимології, словотвірного аналізу й особливостей перекладу медичних термінів і забезпечують їх свідоме засвоєння в освітньому процесі.

Метою статті є обґрунтувати педагогічні засади формування навичок перекладу медичної термінології латинського та грецького походження в здобувачів вищої медичної освіти, визначити роль етимологічного та структурно-семантичного аналізу в розвитку перекладацьких умінь і термінологічної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять описовий, етимологічний, порівняльно-історичний, структурно-семантичний і компонентний методи, що дали змогу проаналізувати походження, семантику й особливості перекладу медичних термінів латинського та грецького походження.

Результати. Медична термінологія належить до найдавніших і найрозвиненіших терміносистем сучасної науки. Її становлення охоплює понад дві тисячі років і нерозривно пов'язане з розвитком античної медицини. Медична термінологія формувалася не в межах однієї мови, а під впливом двох класичних мов – давньогрецької та латинської, які заклали фундамент міжнародної медичної лексики, визначили принципи номінації більшості анатомічних структур, патологічних процесів і методів лікування. Саме тому вважаємо за доцільне говорити саме про греколатинську медичну термінологію, оскільки терміни в цих двох мовах тісно перепліталіся протягом усієї історії медицини.

Перші систематизовані медичні знання виникли в Давній Греції. Уже в V–IV ст. до н. е. у працях Гіппократа, зокрема у «Corpus Hippocraticum», було закладено основи медичної термінології, що описувала анатомічні структури, фізіологічні процеси та клінічні прояви захворювань. Надалі ці знання суттєво розвинули представники Александрійської медичної школи, а особливо Клавдій Гален, праці якого протягом багатьох століть залишалися авторитетним джерелом для лікарів Європи. Саме в цей період сформувався значний пласт грецької медичної лексики, який зберігся донині.

Латинський етап розвитку медичної термінології закономірно продовжив традиції, сформовані в давньогрецькій медичній школі. Саме тому в наукових дослідженнях, присвячених історії медичної термінології, грецький і латинський періоди нерідко розглядають як взаємопов'язані етапи становлення єдиної класичної терміносистеми. Засвоївши значний обсяг наукових знань античної Греції, латинська мова стала основним засобом їх поширення та подальшого розвитку в європейському науковому просторі. Найінтенсивніше формування й упорядкування медичної термінології відбувалося саме в період домінування латинської мови як універсального засобу наукової комунікації. Важливу роль у цьому процесі відіграла перекладацька діяльність римських учених, спрямована на адаптацію давньогрецької медичної спадщини до латинськомовного наукового середовища. Показовим у цьому контексті є внесок давньоримського вченого Корнелія Цельса. Пра-

цюючи над латинськомовними медичними текстами, він зіткнувся з проблемою відсутності латинських відповідників для значної кількості давньогрецьких медичних термінів. Одним із шляхів її розв'язання стало збереження змісту й основи грецьких найменувань із їхньою одночасною фонетичною та граматичною адаптацією до норм латинської мови. Такий підхід започаткував традицію латинізації грецьких медичних термінів, яка впродовж наступних століть стала одним із провідних способів поповнення медичної термінології. Багато грецьких медичних термінів повністю латинізувалися, наприклад, *arteria – артерія, therapia – лікування*; але деякі з них зберегли грецьке закінчення, наприклад, *syncope – непритомність, acne – вугор, ascites – асцит, черевна водянка, diabetes – діабет, ganglion – нервовий вузол*.

У часи Середньовіччя латинська мова остаточно закріпилася як універсальна мова європейської науки й освіти. Латиною писали наукові трактати, проводилося навчання в університетах, укладалися перші фармакопеї та медичні словники. Використання латини забезпечувало взаєморозуміння між лікарями різних країн, незалежно від їхньої рідної мови, що сприяло стандартизації медичної комунікації. Завдяки цьому латинська мова поступово стала мовою міжнародної анатомічної номенклатури, гістологічної та значною мірою фармацевтичної термінології, зберігши цей статус до сьогодні. Саме тому анатомічні атласи, міжнародні номенклатури й більшість офіційних медичних класифікацій зберігають латинськомовні найменування як міжнародний стандарт. Наприклад, такі анатомічні назви, як *os frontale*, *musculus biceps brachii*, *vena cava inferior*, *ligamentum cruciatum anterius*, функціонують у міжнародній практиці без істотних змін.

Формування клінічної термінології відбувалося за дещо іншими закономірностями. З появою нових методів діагностики, відкриттям невідомих раніше захворювань і необхідністю називати нові патологічні стани виявилося, що давньогрецька мова має надзвичайно продуктивний словотвірний потенціал. Саме її корені, префікси й суфікси дали змогу створювати складні терміни, які досить точно передавали локалізацію патологічного процесу, його характер, причину або клінічні прояви. Такі терміноелементи легко поєднувалися між собою, утворюючи нові найменування без утрати семантичної прозорості. Так, терміни-композити *cardiomyopathia*, *osteoporosis*, *gastroscopia*, *hepatomegalia*, *nephrectomia*, *polyneuropathia*, *hyperglycaemia*, *tachycardia* складаються з грецьких терміноелементів, кожен із яких має самостійне лексичне значення. Для фахівця, який володіє основами давньогрецького словотвору, навіть невідомий термін часто є семантично прозорим. Наприклад, знаючи значення компонентів ὑπέρ *(hyper-*) – «надмірний», γλυκύς *(glyc-)* – «солодкий» та αἷμα *(-aemia)* – «кров», можна без труднощів установити зміст терміна *hyperglycaemia* – «підвищений рівень глюкози в крові» [1, т. 1, с. 452]. Аналогічно термін *osteoporosis* складається з грецьких компонентів ὀστέον *(osteon)* – «кістка», πόρος *(poros)* – «отвір» і суфікса *-osis* («ознака хвороби незапального характеру»), що відображає структурні зміни кісткової тканини, пористість кістки [4, т. 3, с. 93]. Семантична прозорість є однією з головних переваг грецької словотвірної системи. Вона дає змогу не лише утворювати нові терміни, а й полегшує їх розуміння, систематизацію та переклад.

Саме тому сучасна медична термінологія є результатом історичної взаємодії латинської та давньогрецької мов і має білінґвальний характер. Як зазначає Л. Звонська-Денисюк, «грецька мова поруч з латинською була і є головним джерелом утворення міжнародної суспільно-політичної, науково-технічної й особливо медичної термінології, клінічна номенклатура якої взагалі представлена в більшості словами грецького походження» [2]. Ці мови не дублюють одна одну й не перебувають у відношеннях конкуренції. Навпаки, кожна з них виконує власну функцію, сформовану в процесі багатовікового розвитку медичної науки.

Водночас у сучасній медичній лексиці нерідко трапляються терміни змішаного походження, у яких поєднуються латинські та грецькі компоненти. Такі одиниці є наслідком тривалого історичного розвитку медичної науки й відображають взаємодію двох класич-

них мов у межах єдиної терміносистеми. Саме ця особливість значною мірою ускладнює формування перекладацьких умінь майбутніх медичних працівників, адже для правильного тлумачення необхідно враховувати не лише сучасне значення терміна, а й походження кожного його структурного елемента.

Переклад медичних текстів є одним із найскладніших напрямів спеціалізованого перекладу, оскільки вимагає від майбутнього фахівця не лише високого рівня володіння мовами, а й ґрунтовних знань із медицини, термінознавства і словотворчих особливостей класичних мов. На відміну від загальновживаної лексики, медичний термін функціонує як носій чітко визначеного наукового поняття, тому навіть незначні відхилення під час перекладу можуть призвести до викривлення змісту спеціального тексту.

Продуктивне використання латинських і давньогрецьких словотвірних елементів упродовж століть сформувало медичну термінологію як високоорганізовану систему, у якій значення терміна здебільшого зумовлене семантикою його структурних компонентів. Саме тому більшість медичних найменувань характеризується високою мотивованістю та семантичною прозорістю [1], що істотно полегшує їх аналіз і переклад.

У сучасному перекладознавстві дедалі більшого значення набуває структурно-семантичний аналіз спеціальної лексики. Щодо медичної термінології він нерозривно пов'язаний з етимологічним аналізом, оскільки походження терміна визначає його словотвірну модель, закономірності поєднання терміноелементів і принципи формування значення [3]. Саме тому визначення мовного походження терміна можна розглядати як один із ключових етапів його адекватної інтерпретації та перекладу [5]. Сучасні дослідження медичного перекладу свідчать, що точність відтворення спеціальної лексики значною мірою залежить від аналізу словотвірної структури терміна та його морфологічної декомпозиції [7].

Для багатьох сучасних медичних найменувань характерним є настільки високий ступінь інтернаціоналізації, що їхня первинна мовна основа вже не є очевидною. Якщо перекладач не розрізняє латинські та давньогрецькі словотвірні моделі, виникає ризик неправильного тлумачення окремих компонентів слова. Наприклад, в анатомічній номенклатурі функціонує латинський іменник *ren* («нирка»), а в клінічній термінології використовуються його грецький еквівалент *nephr-*, що походить від давньогрецького *νεφρός* (*nephros*) і зустрічається в багатьох термінах: *nephritis*, *nephrologia*, *nephrectomia* тощо. Аналогічна ситуація спостерігається з дублетами *cor – card-*, *cutis – derm-*, *os – oste-*, *dens – odont-*, що репрезентують грецькі та латинські найменування одного й того самого поняття. Уміння розпізнавати латинсько-грецькі термінологічні дублети істотно полегшує переклад спеціалізованих текстів, сприяє правильному тлумаченню нових медичних термінів і знижує ризик семантичних помилок.

Знання основ давньогрецької мови допомагає також у розумінні семантики анатомічних термінів грецького походження. Так, термін *pancreas «підшлункова залоза»* складається з грецького префікса *πᾶν (pan-)* – «весь, цілий» та іменника *κρέας (kreas)* – «м'ясо». Етимологія цього терміна пов'язана з тим, що підшлункова залоза має м'яку, м'ясисту структуру. Знання таких етимологічних особливостей допомагають здобувачам вищої освіти в засвоєнні спеціальної медичної термінології.

Анатомічні терміни не завжди є абсолютно прозорими для перекладу. Анатомічний термін *arteria* походить від грецького *ἀρτηρία*, утвореного з основи іменника *ἀήρ «повітря»* й дієслова *τηρέω «вичікую, оберігаю, утримую».* Це пояснюється тим, що після смерті кров переміщується переважно до венозного русла, унаслідок чого артерії залишаються порожніми. Під час анатомічного розтину артерія швидко розправляється, заповнюючись повітрям, що за часів античності створило помилкове уявлення про її стан у живому організмі. Значна кількість прикметників виникла на основі метафоричних перенесень, що відображають форму, розташування або функціональні особливості анатомічних структур. Наприклад, прикметник *deltoideus* походить від назви грецької літери Δ, δ (дельта) і вказує на трикутну форму м'яза; *sphenoidalis* утворений від грецького *σφήν* (*sphēn*) – «клин», а

ethmoidalis – від *ἠθμός* (*ēthmos*) – «решето». Навіть у межах анатомічної номенклатури простежується використання грецьких словотвірних елементів, що ще раз підтверджує історичну взаємодію двох класичних мов і важливість знання значення грецьких терміноелементів .

Однією з характерних особливостей сучасної медичної термінології є співіснування латинських і давньогрецьких найменувань, що позначають той самий анатомічний об'єкт або пов'язані з ним поняття. Наприклад, у терміні *«під'язикова слинна залоза»* використовується латинський прикметник sublingualis (від лат. суфікса sub – «під» та лат. іменника lingua – «язик»), тоді як у назві «під'язиковий нерв» уживається грецький прикметник hypoglossus, від *ὑπό (hypo) – «під»* та *γλῶσσα (glossa) – «язик».*

В анатомічній номенклатурі поряд із латинськими термінами функціонують найменування виключно давньогрецького походження, які не мають латинських відповідників. Їх можна розпізнати за низкою характерних мовних ознак, що збереглися після латинізації. Зокрема, на грецьке походження терміна можуть указувати закінчення *-on (ganglion)*, а також використання диграфів ***rh, th, ph, ch*** *(thorax, phalanx, trachea)* або літери у замість латинської і *(pyramis)*. Знання цих орфографічних особливостей має важливе значення для майбутніх медичних працівників і перекладачів, оскільки навіть незначна зміна написання може призвести до суттєвої зміни змісту терміна. Показовим є приклад слів *typhus* («тиф») і *typus* («тип, форма, характер перебігу захворювання»), які відрізняються лише однією літерою, проте позначають зовсім різні поняття. Подібні випадки підтверджують необхідність уважного ставлення до орфографії під час перекладу медичних текстів.

Етимологія окремих клінічних термінів безпосередньо відображає найхарактерніші морфологічні або клінічні ознаки захворювання. Так, назва *«дифтерія»* походить від давньогрецького *διφθέρα* diphthera («шкіра», «вичинена шкура»), оскільки характерний фібринозний наліт на слизовій оболонці ротоглотки своїм виглядом нагадує щільно прикріплений клапоть шкіри. Аналогічно термін *«правець»* (tetanus) бере початок від давньогрецького дієслова *τεταίνω* tetainō – «натягувати, напружувати». Така назва пов'язана з одним із найхарактерніших проявів захворювання – опістотонусом, коли внаслідок генералізованого м'язового спазму тіло хворого вигинається дугою, нагадуючи натягнутий лук.

Наведені приклади свідчать, що правильне тлумачення медичних термінів неможливе без урахування їхнього етимологічного походження, орфографічних особливостей і словотвірної структури. Для майбутніх фахівців медичної сфери знання цих закономірностей є необхідною умовою адекватного розуміння спеціальної лексики й уникнення семантичних помилок.

Результати аналізу дають підстави стверджувати, що ефективність перекладу медичних текстів визначається не лише рівнем володіння іноземною мовою або медичною термінологією. Не менш важливою є здатність перекладача здійснювати етимологічний аналіз термінів, установлювати значення їхніх структурних компонентів і простежувати взаємозв'язки між латинською анатомічною номенклатурою та давньогрецькою клінічною термінологією. Професійна компетентність здобувачів вищої медичної освіти охоплює декілька взаємопов'язаних компонентів: знання основ латинської та давньогрецької мов; уміння визначати походження медичних термінів; володіння найуживанішими префіксами, коренями й суфіксами грецького та латинського походження; здатність здійснювати морфемний аналіз складних термінів; орієнтування в міжнародних анатомічних і клінічних номенклатурах; уміння співвідносити термін із відповідним медичним поняттям. Уважаємо, що розвиток саме цих навичок має стати одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх перекладачів спеціалізованих текстів, а також здобувачів вищої медичної освіти, які працюватимуть із міжнародною фаховою літературою.

Висновки. Дослідження засвідчує, що ефективне формування навичок перекладу медичної термінології в здобувачів вищої освіти неможливе без системного опрацювання латинських і грецьких терміноелементів,

їх етимології та словотвірних моделей. Використання етимологічного й структурно-семантичного аналізу в освітньому процесі сприяє розвитку перекладацьких умінь, формуванню термінологічної компетентності та готовності майбутніх фахівців працювати з міжнародною медичною літературою. Знання походження терміна, його морфемної структури й функціонального призначення дає змогу правильно інтерпретувати навіть нові або маловідомі термінологічні одиниці, відсутні в сучасних словниках, а етимологічний аналіз доцільно розглядати як один із ключових етапів перекладу медичної термінології. Визначення мовного походження терміна, аналіз значення префіксів, коренів і суфіксів, установлення взаємозв'язків між латинськими й давньогрецькими терміноелементами забезпечують точніше розуміння змісту спеціальної лексики, сприяють правильному добору перекладацьких відповідників і мінімізують ризик семантичних помилок. Отже, навчання перекладу медичної термінології доцільно розглядати як один із важливих компонентів професійної підготовки здобувачів вищої медичної освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й експериментальна перевірка сучасних методик формування термінологічної компетентності здобувачів вищої медичної освіти й майбутніх перекладачів медичних текстів як складника їхньої професійної підготовки.

Інформація про використання штучного інтелекту. Автори рукопису свідомо засвідчують, що у процесі проведення дослідження та підготовки цього рукопису не використовували жодних інструментів або сервісів генеративного штучного інтелекту для виконання будь-яких завдань. Усі етапи роботи – від концептуалізації до фінального редагування – виконані без залучення генеративного штучного інтелекту, виключно авторами.

Список використаних джерел

1. Заніздра Н. О. Проблема мотивованості наукового терміна. *Вісник КДПУ ім. М. В. Остроградського.* 2007. Вип. 2 (43). С. 91–102.
2. Звонська-Денисюк Л. *Давньогрецька мова : підручник для студентів відділень класичної філології та гуманітарних факультетів вищих закладів освіти.* Київ : Томіріс, 1997. 592 с.
3. Макаренко Ю., Ткаченко І. До проблеми перекладу медичних термінів в науковому англомовному медичному тексті. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету.* 2014. Вип. 21. С. 268–271.
4. *Українсько-латинсько-англійський медичний енциклопедичний словник* : у 4 т. / уклад. Л. І. Петрух, І. М. Головко. Київ : Медицина, 2012–2016.
5. Abdullah G. M. A. Translating Medical Terminology. *British Journal of Applied Linguistics*. 2025. № 5(1). P. 60–70. https://doi.org/10.32996/bjal.2025.5.1.7.
6. Marečková E., Simon F., Červený L. Latin as the language of medical terminology: some remarks on its role and prospects. *Swiss Medical Weekly*. 2002. № 132 (41–42). P. 581–587. https://doi.org/ 10.4414/smw.2002.10027.
7. Melaschenko M., Bieliaieva O., Lysanets Y. Lexical borrowings from classical languages in the English and French medical terminologies: a comparative study. *Wiadomości Lekarskie*. 2018. № 71(5). P. 1080–1083.

References

1. Zanizdra, N. O. (2007) Problema motyvovanosti naukovoho termina [The problem of motivation of a scientific term]. *Visnyk KDPU im. M. V. Ostrohradskoho – Bulletin of the M. V. Ostrogradsky Kyiv Polytechnic University*, 2 (43), 91–102 [in Ukrainian].
2. Zvonska-Denysiuk, L. L. (1997). Davnohretska mova : pidruchnyk dlia studentiv viddilen klasychnoi filolohii ta humanitarnykh fakultetiv vyshchykh zakladiv osvity *[Ancient Greek language: a textbook for students of departments of classical philology and humanities faculties of higher educational institutions]*. Kyiv : Tomiris, 592 [in Ukrainian].
3. Makarenko, Yu., Tkachenko, I. (2014). Do problemy perekladu medychnykh terminiv v naukovomu anhlomovnomu medychnomu teksti [On the problem of translating medical terms in scientific English-language medical texts]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu – Scientific notes of the International Humanitarian University*, 21, 268–271 [in Ukrainian].
4. Petrukh, L. I., & Holovko, I. M. (2012–2016). Ukrainsko-latynsko-anhliiskyi medychnyi entsyklopedychnyi slovnyk *[Ukrainian-Latin-English medical encyclopedic dictionary]*. (Vols. 1–4). Kyiv: Medytsyna [in Ukrainian].

5. Abdullah, G. M. A. Translating Medical Terminology. *British Journal of Applied Linguistics*. 2025. 5 (1). P. 60–70. https://doi.org/10.32996/bjal.2025.5.1.7 [in English].
6. Marečková, E., Simon, F., Červený, L. Latin as the language of medical terminology: some remarks on its role and prospects. *Swiss Medical Weekly*. 2002. 132 (41–42). P. 581–587. https://doi.org/ 10.4414/smw.2002.10027 [in English].
7. Melaschenko, M., Bieliaieva, O., Lysanets, Y. (2018). Lexical borrowings from classical languages in the English and French medical terminologies: a comparative study. *Wiadomości Lekarskie*. 71(5). P. 1080–1083 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.922.76-055.52:616.896 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-7

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Гуртовенко Н. В.
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Уманського національного університету
ORCID ID: 0000-0002-5926-8736

У статті розглянуті особливості надання психологічної допомоги батькам, які виховують дитину із розладом аутичного спектра. Сьогодні в Україні створено багато реабілітаційних центрів для дітей із аутизмом, але не менш важливим є надання психологічної допомоги родині, яка виховує дитину з особливими потребами. Відповідно, батьки дитини з розладом аутичного спектра повинні знати деякі практичні рекомендації та мати можливість використовувати їх у повсякденному житті. Аналіз статистичних даних свідчить, що батьки дітей із розладами аутичного спектра (РАС) та особливими потребами зазнають величезного тиску й гостро потребують психологічної підтримки. У більшості випадків саме труднощі з мовленням є ключовою проблемою для дітей із РАС, а також головним предметом занепокоєння батьків. Органи самоврядування, освітні та реабілітаційні установи, а також психологи й соціальні працівники можуть зменшити навантаження на батьків таких дітей шляхом надання різноманітних видів підтримки. Відповідно, перед фахівцями постає завдання надати практичні рекомендації та психолого-педагогічну допомогу батькам у використанні комплексного психолого-медико-педагогічного підходу щодо організації взаємодії їхніх дітей з навколишнім середовищем, а саме спрямованість на підготовку до взаємодії із соціумом, допомога дитині в самоінтеграції та самореалізації з урахуванням її індивідуальності. Тому важливо проконсультуватися із психологами та корекційними педагогами, які мають досвід роботи з такими дітьми й можуть надати розгорнуту характеристику стану психічного розвитку дитини, а також визначити форми й напрями корекційних занять для дитини із розладом аутичного спектра.

Ключові слова: *розлад аутичного спектра, практичні рекомендації, психологічні потреби, батьки, підтримка дорослих.*

Hurtovenko N. V. Psychological support for parents of children with autism spectrum disorder

This article examines the specific aspects of providing psychological support to parents raising a child with an autism spectrum disorder. Today, many rehabilitation centres for children with autism have been established in Ukraine; however, it is equally important to provide psychological support to families raising a child with special needs. Accordingly, parents of a child with an autism spectrum disorder need to be aware of certain practical recommendations and be able to apply them in their daily lives. An analysis of statistical data shows that parents of children with autism spectrum disorders (ASD) and special needs are under enormous pressure and are in urgent need of psychological support. In most cases, it is speech difficulties that are the key problem for children with ASD, as well as the main cause of concern for parents. Local authorities, educational and rehabilitation institutions, as well as psychologists and social workers, can alleviate the burden on the parents of such children by providing various forms of support. Consequently, specialists are faced with the task of providing practical recommendations and psychological and educational support to parents in applying a comprehensive psychological, medical and educational approach to organising their children's interaction with their environment; specifically, this involves focusing on preparing them for interaction with society and helping the child achieve self-integration and self-fulfilment, taking their individuality into account. It is therefore important to consult with psychologists and special needs teachers who have experience of working with such children and can provide a detailed assessment of the child's psychological development, as well as determine the forms and focus of remedial sessions for a child with an autism spectrum disorder.

Keywords: *autism spectrum disorder, practical recommendations, psychological needs, parents, adult support.*

© Гуртовенко Н. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Вступ. Розлади аутичного спектра (далі – РАС) – це група нейророзвиткових станів для яких характерні індивідуальні особливості соціальної взаємодії, комунікації та поведінкових реакцій. Відповідно до класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я (МКХ-11), аутизм розглядається як спектр, що включає різні рівні підтримки та функціонування. Сьогодні в Україні інтерес до теми аутизму зростає, водночас детальна статистична оцінка залишається обмеженою через недосконаліть системи діагностики й обліку, що визначає актуальність зазначеної теми. Характерними проявами розладів аутичного спектра є порушення розвитку мовлення, труднощі соціальної комунікації, повторюваними та стереотипними формами поведінки, які можуть супроводжуватися супутніми розладами [3]. За даними Центрів з контролю та профілактики захворювань, у Сполучених Штатах поширеність РАС зросла з 1 на 54 у 2018 році [4] до 1 на 36 у 2023 році [10]. Водночас в Україні офіційна статистика значно нижча: за даними Міністерства охорони здоров'я України – близько 1 випадку на 1000–1500 дітей. Експерти зазначають, що реальна поширеність може бути в 5–10 разів вищою, що свідчить не про меншу кількість проявів аутизму, а про недіагностовані випадки, обмежений доступ до фахівців і різні діагностичні підходи.

Батьки дітей із РАС зазнають постійного психологічного стресу, спричиненого тривалим навантаженням, пов'язаним з доглядом, фінансовими питаннями щодо реабілітації та незадовільними результатами реабілітації, що може призвести до виникнення підвищеної тривожності, депресії та навіть появи суїцидальних нахилів, а також негативно впливати на догляд за дітьми з РАС. Дослідження, проведені в Китаї, підтвердили, що батьки дітей із РАС перебувають під постійним тиском, пов'язаним із вихованням і проблемами психічного здоров'я [7].

Дослідження відображають виклики, з якими стикаються сім'ї з дітьми, що страждають на аутизм, а причини таких інцидентів не лише у відсутності цілеспрямованих методів лікування РАС, а й у значному тривалому психологічному тиску на батьків і недостатній соціальній та екологічній підтримці [11]. Багато досліджень підтвердили вирішальну роль у вихованні дітей з особливими потребами психічного здоров'я батьків, проте досліджень щодо психологічних потреб батьків дітей проводилося мало.

Метою дослідження було формування уявлень і розуміння психологічного навантаження на батьків, які виховують дитину з РАС.

Методи та методики дослідження. Дослідження ґрунтується на опитуванні батьків дітей із особливими потребами в реабілітації, переважно з РАС. Під час опитування зібрано інформацію щодо індивідуальних характеристик, зокрема про особливості захворювання, умови реабілітації, особливості сім'ї, а також про навантаження й потреби членів родини. Також використані методи аналізу, систематизації та метод психологічних пояснень.

Результати. Надання професійної соціально-психологічної підтримки сім'ям з дітьми з РАС проводиться в Україні досить нещодавно, а тому поки що мають епізодичний характер. Звичайно, передусім необхідно звертати увагу на допомогу сім'ї в її основних потребах: вихованні й навчанні дитини з аутизмом. Головне при цьому надати батькам можливість зрозуміти, що відбувається з їхньою дитиною, допомогти встановити емоційний контакт, відчути свою силу та навчитися впливати на ситуацію, змінюючи її на краще. Основна форма надання послуг дитині та її родині в межах служб ранньої допомоги – психолого-педагогічний супровід, що спрямовується на оцінку й підтримку психічного розвитку та психологічного стану дитини, профілактику виникнення вторинних порушень, нормалізацію дитячо-батьківської взаємодії та подолання поведінкових проблем [2, с. 5].

За статистичними даними, у реабілітаційних центрах вік пацієнтів коливається від 2 до 16 років, досить значна частка дітей дошкільного віку до 6 років (73%). Основними причинами першого звернення батьків дітей із РАС є саме порушення мовлення (86%), за якими йдуть відсутність соціального інтересу (46%) та інші види інтелектуальних порушень (33%). Визначено, що несформованість компонентів мовлення, проблеми в кому-

нікації, відсутність мотивації до спілкування для цієї категорії дітей потребують особливого навчально-корекційного підходу [1, с. 28].

Серед найпоширеніших супутніх захворювань – затримка інтелектуального розвитку (53%), синдром дефіциту уваги та гіперактивності (15%), рухові розлади, а також спостерігаються захворювання шлунково-кишкового тракту. Найбільш результативний вік, у якому варто розпочинати реабілітацію, коливається від моменту встановлення діагнозу до 12 років. У реабілітаційну програму варто включити тренінги сенсорної інтеграції, так як такий метод є одним із найпоширеніших методів втручання при РАС; йому часто надають перевагу батьки, однак щодо наукового обґрунтування зазначеного методу немає єдиної думки [12].

У процесі реабілітації більшість батьків мають досить високі очікування, оцінюючи її ефективність як середню (48%). Наразі найбільше занепокоєння батьків викликають проблеми з мовленням (30%), оскільки, на думку батьків, зазначені навички дітей розвиваються досить повільно, немає інформації, коли діти зможуть говорити самостійно. Другою за поширеністю проблемою є соціальні труднощі дітей (близько 15%). Окрім занепокоєння тим, що діти із РАС не можуть спілкуватися з членами сім'ї, батьки ще більше турбуються щодо неможливості інтегруватися в групи однолітків, а також труднощів з адаптацією в суспільстві в майбутньому. Серед інших проблем важливими є економічні труднощі, результати раннього втручання та можливість відвідування дітьми школи.

Більшість батьків сподівається на поліпшення проблем із мовленням своїх дітей (25%), а на другому місці – на те, що діти з РАС зможуть відвідувати школу (20%). Відповідно, найбільш поширені питання й очікування батьків стосуються занепокоєння щодо мовних навичок, соціальних проблем, розвитку когнітивних здібностей, відвідування школи, гіперактивності, удосконалення навичок самообслуговування тощо.

Дослідження показують, що батьки дітей з РАС зазнають більшого стресу в процесі виховання дітей [6]. Порівняно з батьками дітей з іншими порушеннями розвитку, батьки дітей з РАС відчувають стрес, пов'язаний із вихованням дітей і мають низький рівень емоційного благополуччя [15]. На основі результатів опитувань з'ясовано, що батьки дітей відчувають надзвичайну тривогу через нерозуміння стану своєї дитини, економічні труднощі, а також потреби в індивідуальних реабілітаційних програмах, сімейній інтервенції та відшкодуванні витрат.

РАС зазвичай призводять до обмеження можливостей, а сучасна терапія та реабілітація дітей з РАС полягають у тому, щоб допомогти їм опанувати життєві навички за допомогою індивідуальних та адаптованих підходів до навчання, а також подолання типових труднощів, наприклад, шляхом тренування комунікативних навичок [9]. Крім того, наявні методи раннього втручання часто дають незначний ефект у короткостроковій перспективі, що ще більше посилює тривогу батьків.

Важливу роль відіграють також сімейні чинники. В основному за дітьми доглядають матері, відповідно, жінки, як правило, мають менші фізичні можливості й меншу здатність до адаптації порівняно з чоловіками, що посилює психологічне навантаження. Діти з РАС потребують постійного догляду, а потенційні фінансові труднощі можуть посилити тривогу обох батьків, впливаючи на якість їхніх стосунків і шлюбу. Реабілітація, освіта й майбутній розвиток дітей з особливими потребами значною мірою залежать від підтримки з боку батьків [5]. У свою чергу, багато батьків переймаються саме мовними та соціальними проблемами своєї дитини й не до кінця розуміють природу її захворювання; не можуть передбачити конкретний термін, необхідний для одужання, і не мають достатніх знань про захворювання, що призводить до надмірно високих очікувань щодо реабілітації дитини. Коли такі очікування не виправдовуються, це часто призводить до посилення тривоги та депресивних настроїв.

Щодо соціальних труднощів, то суспільство часто пов'язує нетипову поведінку дітей з РАС із недоліками у вихованні з боку батьків, що призводить до стигматизації як батьків, так і їхньої дитини, що ще більше обтяжує батьків психологічно. Підсумовуючи, можемо

констатувати, що батьки дітей з РАС потребують невідкладної психологічної підтримки. Тому завданням психологічної служби є задоволення потреби батьків і полегшення їхнього навантаження.

Ми надаємо такі рекомендації:

1. Підтримка дітей із РАС. Навчальні заклади можуть запровадити політику, спрямовану на забезпечення захисту права дітей із РАС на освіту. Реабілітаційні заклади повинні надавати сучасне реабілітаційне обладнання та технології, готувати більш компетентних викладачів і розробляти індивідуальні методи надання допомоги.

2. Сім'я та заклади освіти повинні налагоджувати партнерські взаємини для навчання дітей із РАС, а батьки – закріплювати навчальний матеріал, отриманий від педагога, застосовувати знання в повсякденному житті дітей.

3. Надання допомоги в основному базувалося на поведінковій терапії, доповненій медикаментозною терапією, а також залученні здорових дітей до допомоги дітям з аутизмом. Варто проводити тренінги для покращення навичок повсякденного життя дитини та її психологічної стійкості, підвищуючи її здатність піклуватися про себе та справлятися зі стресом.

4. Ігрова терапія має бути оптимізована з акцентом на включенні ігор «батьки-дитина» для зміцнення емоційного зв'язку між дітьми та їхніми батьками, що дасть змогу проводити ігрову терапію «батьки-дитина» вдома.

5. У майбутньому важливо досліджувати й розробляти більш придатні методи психологічної корекції для дітей з особливими потребами, а також підходи спрямовані на мінімізацію проявів симптомів. Існує потреба в збільшенні досліджень щодо методів раннього втручання для дітей із РАС.

6. Підтримка батьків. Надання допомоги батькам щодо занепокоєння стосовно мовних навичок дитини варто спрямувати на співпрацю з психотерапевтами для проведення вправ у домашніх умовах. Надання батькам і суспільству більше знань про РАС за допомогою лекцій, відео тощо, а також методів сімейного втручання, щоб заохотити більшу залученість батьків і вчителів до реабілітації дітей із РАС.

Варто також у реабілітаційні програми включати «сімейноцентровані програми», тобто вся діяльність і рекомендації фахівців мають бути спрямовані на підтримку сім'ї та посилення можливостей членів родини в забезпеченні кращого розвитку й навчання їхньої дитини. Метою таких програм раннього втручання є відповідь на запити сімей щодо їхніх дітей, сильних і слабких сторін, потреб і стилів розвитку та навчання. Важливою вимогою до надання послуг раннього втручання є здатність команди фахівців вибудувати програму для кожної конкретної сім'ї з урахуванням її культури, унікальності ситуації, переваг, ресурсів і пріоритетів, що передбачає розвиток і підтримку активності, почуття компетентності в батьків, становлення активної позиції в процесі абілітації дитини, а також спільність своїх цілей із цілями спеціалістів, які здійснюють корекційно-розвивальну роботу. Батьки є активними учасниками в реалізації програми, від формулювання запиту й участі в первісній оцінці, реалізуючи програму в повсякденному житті, а також беручи участь в оцінці ефективності програми [2, с. 89–90].

Висновки. Дослідження показують, що знання про РАС батьків можуть суттєво покращити когнітивні здібності, навчальні результати й соціальні навички дітей завдяки вдосконаленню навичок батьків у вихованні своїх дітей [8]. Загалом батьки, педагоги та психотерапевти мають працювати разом як партнери. Педагоги та психотерапевти мають ділитися з батьками інформацією, як навчати дитину вдома, крім того, варто надавати батькам послуги психологічного консультування, створюючи для них простір, де вони зможуть висловитися та зняти стрес, що в кінцевому підсумку зменшить тривожність і підвищить їхню психологічну стійкість.

Дослідження також показують, що соціальна підтримка може ефективно зменшити прояви стресу, пов'язаного з доглядом за дітьми з РАС, покращити якість життя батьків [13]. Тому важливою є інтеграція психотерапевтичних та освітніх підходів; забезпечення дітей з особливими потребами та їхніх батьків шляхом удосконалення законодавства й нормативних актів, а також надання відпо-

відного фінансування реабілітаційним закладам. Батьки дітей з особливими потребами можуть створювати мережі взаємопідтримки під належним керівництвом професійних психологів і соціальних працівників, інших фахівців. Отже, освітні заклади, реабілітаційні центри, педагоги та психологи можуть зменшити навантаження на батьків дітей із РАС та особливими потребами за допомогою різних форм підтримки.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM5) 5th ed. American Psychiatric Association; Washington, DC, USA, 2013.
2. Christensen D., Baio J., Van Naarden Braun K., Bilder. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2012. *Morbidity and Mortality Weekly Report*. 2016. № 65(3). P. 1–23.
3. Cohen S. S., Holloway S. D., Domínguez-Pareto I., Kuppermann M. Receiving or believing in family support? Contributors to the life quality of Latino and non-Latino families of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2013. № 58(4). P. 333–345.
4. Estes A., Munson J., Dawson G., Koehler E., Zhou X. H., Abbott R. D. Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*. 2009. № 13(4). P. 375–387.
5. Gong Y., Du Y., Li H., Zhang X., An Y., Wu B. L. Parenting stress and affective symptoms in parents of autistic children. *Science China. Life sciences*. 2015. № 58(10). P. 1036–1043.
6. Kaminski J. W., Valle L. A., Filene J. H., Boyle C. L. A Meta-analytic Review of Components Associated with Parent Training Program Effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2008. № 36(4). P. 567–589.
7. Kodak T., Bergmann S. Autism spectrum Disorder: characteristics, associated behaviors, and early intervention. *Pediatric Clinics of North America*. 2020. № 67(3). P. 525–535.
8. Maenner M. J., Warren Z., Williams A. R., Amoakohene. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*. 2023. № 72(2). P. 1–14.
9. Qi A., Wang F., Cao T. Effect of Psychological Counseling Based on Problem Management Plus on Social Anxiety in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Iranian journal of public health*. 2023. № 52(2). P. 325–333.
10. Schoen S. A., Lane S. J., Mailloux Z. A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*. 2019. № 12(1). P. 6–19.
11. Shu B., Lung F. The effect of support group on the mental health and quality of life for mothers with autistic children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2005. № 49(1). P. 47–53.
12. Tang C. J., Hu S. Y., Fan J. Y. Psychological Support for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder and Special Needs in Hubei Province. *Hong Kong Journal of Mental Health*. 2024. № 50(1). P. 26–33.
13. Valicenti-McDermott M., Lawson K. R., Hottinger K. Parental stress in families of children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Child Neurology*. 2015. № 30(13). P. 1728–1735.
14. Бєлова О. Б. Особливості розвитку мовлення в дітей із розладами аутистичного спектра. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2021. Вип. 81. С. 26–30.
15. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник. Київ-Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.

References

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM5) 5th ed. American Psychiatric Association; Washington, DC, USA [in English].
2. Bielova, O. B. Osoblyvosti rozvytku movlennia v ditei iz rozladamy autystychnoho spektra. [Characteristics of speech development in children with autism spectrum disorders]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 81’2021, 26–30 [in Ukrainian].
3. Christensen, D., Baio, J., Van Naarden Braun, K., Bilder. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2012. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 65(3), 1–23 [in English].

4. Cohen, S. S., Holloway, S. D., Domínguez-Pareto, I., Kuppermann, M. (2013). Receiving or believing in family support? Contributors to the life quality of Latino and non-Latino families of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 333–345 [in English].
5. Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H., Abbott, R. D. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4), 375–387 [in English].
6. Gong, Y., Du, Y., Li, H., Zhang, X., An, Y., & Wu, B. L. (2015). Parenting stress and affective symptoms in parents of autistic children. *Science China. Life sciences*, 58(10), 1036–1043 [in English].
7. Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., Boyle, C. L. (2008). A Meta-analytic Review of Components Associated with Parent Training Program Effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567–589 [in English].
8. Kodak, T., Bergmann, S. (2020). Autism spectrum Disorder: characteristics, associated behaviors, and early intervention. *Pediatric Clinics of North America*, 67(3), 525–535 [in English].
9. Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(2), 1–14 [in English].
10. Qi, A., Wang, F., Cao, T. (2023). Effect of Psychological Counseling Based on Problem Management Plus on Social Anxiety in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Iranian journal of public health*, 52(2), 325–333 [in English].
11. Schoen, S. A., Lane, S. J., Mailloux, Z. (2019). A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 12(1), 6–19 [in English].
12. Shu, B., Lung, F. (2005). The effect of support group on the mental health and quality of life for mothers with autistic children. J*ournal of Intellectual Disability Research*, 49(1), 47–53 [in English].
13. Sukhina, I., Rynder, I., Skrypnyk, T. (2017). *Psykholohichna model rannoho vtruchannia dlia ditei z autyzmom.* [A psychological model of early intervention for children with autism] : posibnyk. Kyiv-Chernivtsi: "Bukrek", 192 s. [in Ukrainian].
14. Tang, C. J., Hu, S. Y., Fan, J. Y. (2024). Psychological Support for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder and Special Needs in Hubei Province. *Hong Kong Journal of Mental Health*, 50(1), 26–33 [in English].
15. Valicenti-McDermott, M., Lawson, K. R., Hottinger, K. (2015). Parental stress in families of children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Child Neurology*, 30(13), 1728–1735 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 28.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 37.013.43:37.014.5(477) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-8

ІНТЕГРАЦІЯ МИРОТВОРЧОЇ ПАРАДИГМИ В СИСТЕМУ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПВНЗ «МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА»

Дем'янчук А. С.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-0727-9265

Мельничук Л. Б.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-8307-7932

Пагута Т. І.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-3165-0949

У статті здійснено теоретико-практичний аналіз упровадження педагогіки миру в діяльність сучасного закладу вищої освіти в умовах воєнних викликів і соціокультурних трансформацій українського суспільства.

Концептуальну основу статті становить аналіз науково-педагогічної спадщини академіка Степана Якимовича Дем'янчука як засновника авторської концепції педагогіки миру, у центрі якої перебуває особистість як носій гуманістичних цінностей, громадянської зрілості й відповідальності за долю держави. Розкрито історико-інституційний контекст становлення університету, у межах якого інтеграція миротворчих ідей постає не як реактивна відповідь на сучасні виклики, а як закономірне продовження філософії засновника, що синтезує принципи академічної свободи, національної традиції та загальнолюдських цінностей. Обґрунтовано, що міжнародна діяльність сприяє формуванню глобального науково-освітнього простору, основаного на принципах взаєморозуміння, співпраці та культури миру, водночас посилюючи європейську інтеграцію української вищої освіти.

Окрему увагу зосереджено на науково-дослідній діяльності університету в межах теми «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру», що передбачає оприлюднення результатів у фахових і міжнародних виданнях, активне залучення здобувачів освіти до дослідницької роботи, організацію міжнародних конференцій і конкурсів наукових праць. Розкрито виховний і соціокультурний виміри реалізації миротворчої парадигми, зокрема через проведення Міжнародних громадських учнівських читань «Я голосую за мир!», діяльність Музею миру як осередку формування гуманістичних цінностей, а також функціонування Центру волонтерів і Польсько-українського адаптаційного центру в межах програми RITA.

Доведено, що миротворчість у сучасній освіті постає як цілісна система цінностей і практик, яка поєднує академічну підготовку, патріотичне виховання, міжкультурну комунікацію та соціальну відповідальність, забезпечуючи формування особистості, здатної до активної громадянської позиції й утвердження миру як суспільної мети.

Ключові слова: *миротворча парадигма, педагогіка миру, заклад вищої освіти, гуманістичні цінності, громадянська відповідальність, міжнародне партнерство, волонтерська діяльність, духовна стійкість.*

© Дем'янчук А. С., Мельничук Л. Б., Пагута Т. І., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Demianchuk A. S., Melnychuk L. B., Pahuta T. I. Integration of the peacebuilding paradigm into the education system of the 21st century: experience and prospects for the development of the Private Higher Educational Institution "International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demianchuk"

The article provides a theoretical and practical analysis of the implementation of peace pedagogy in the activities of modern higher education institutions in the context of military challenges and sociocultural transformations in Ukrainian society. The conceptual basis of the article is an analysis of the scientific and pedagogical legacy of Academician Stepan Yakymovych Demyanchuk as the founder of the author's concept of peace pedagogy, which focuses on the individual as a bearer of humanistic values, civic maturity, and responsibility for the fate of the state. It is argued that international activity contributes to the formation of a global scientific and educational space based on the principles of mutual understanding, cooperation, and a culture of peace, while strengthening the European integration of Ukrainian higher education.

Special attention is focused on the university's research activities within the theme "Educating schoolchildren and students on the ideas of peace," which involves publishing results in professional and international publications, actively involving students in research work, and organizing international conferences and competitions for scientific works.

It has been proven that peacebuilding in modern education is a holistic system of values and practices that combines academic training, patriotic education, intercultural communication, and social responsibility, ensuring the formation of a personality capable of active citizenship and the establishment of peace as a social goal.

Keywords: *peacebuilding paradigm, peace pedagogy, higher education institution, humanistic values, civic responsibility, international partnership, volunteerism, spiritual resilience.*

Вступ. Сучасна система освіти переживає глибоку трансформацію, зумовлену не лише глобальними викликами цивілізаційного розвитку, а й сьогоднішніми подіями, що визначають історичну долю України.

Повномасштабна війна, розв'язана проти нашої держави, докорінно змінила соціокультурний контекст функціонування освітнього простору, окресливши перед закладами вищої освіти завдання, які виходять далеко за межі традиційних академічних функцій. В умовах постійної небезпеки, емоційного напруження та необхідності забезпечення безперервності освітнього процесу надзвичайної актуальності набуває формування миротворчого мислення, культури діалогу й гуманістичних цінностей у студентської молоді.

У сучасному педагогічному дискурсі проблема інтеграції миротворчої парадигми в освітній процес закладів освіти була предметом дослідження низки вітчизняних учених: понятійно-категоріальний апарат миротворчої проблематики (Е. Коваленко, О. Явтушенко); філософсько-педагогічне осмислення проблеми війни і миру в контексті сучасних глобальних трансформацій (В. Андрущенко, О. Капто); педагогічні засади виховання в дусі миру (О. Безкоровайна, І. Бех, А. Дем'янчук, С. Дем'янчук, Т. Колупаєва, Л. Мельничук, Т. Пагута, А. Петрук, О. Петрук та ін.).

Отже, аналіз наукових праць засвідчує, що проблема інтеграції миротворчої парадигми в систему освіти XXI століття має ґрунтовну теоретико-методологічну базу, розроблену у філософському та психолого-педагогічному вимірах, однак потребує подальшого осмислення в умовах сучасних суспільних викликів і трансформацій освітнього простору України.

Саме тому інтеграція миротворчої парадигми в систему освіти XXI століття постає не лише як теоретична потреба, а як стратегічний напрям розвитку сучасного університету, покликаного сприяти духовній стійкості нації, відновленню соціальної гармонії та зміцненню гуманітарного потенціалу суспільства.

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» в цих складних обставинах демонструє високий рівень адаптивності, інтелектуальної зрілості й соціальної відповідальності, а також є осередком упровадження миротворчих ідей у наукову, педагогічну й виховну діяльність [1].

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів, що забезпечили ціліс-

ний аналіз інтеграції миротворчої парадигми в систему освіти XXI століття й узагальнення досвіду ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». У роботі застосовано аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел для уточнення сутності понять «педагогіка миру», «миротворча парадигма», «виховання у дусі миру» й визначення ступеня розробленості проблеми. Порівняльно-історичний і концептуально-інтерпретаційний аналіз використано з метою осмислення ґенези миротворчих ідей і ролі науково-педагогічної спадщини академіка С. Дем'янчука в їх розвитку.

Використання емпіричних методів ґрунтується на вивченні й узагальненні практичного досвіду університету, аналізі освітніх програм, навчально-методичного забезпечення, матеріалів науково-дослідної діяльності, міжнародних проєктів і виховних ініціатив, що реалізуються в межах теми «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру». Дослідження спирається на системний, аксіологічний, особистісно орієнтований і соціокультурний підходи, що забезпечило наукову обґрунтованість і цілісність отриманих результатів.

Результати. Ідеї інтеграції миротворчої парадигми в освітній процес неможливо розглядати поза контекстом історії становлення й розвитку нашого університету. Саме засновник цього закладу, академік Степан Якимович Дем'янчук, створив інтелектуальне та духовне підґрунтя сучасного бачення освіти як простору формування культури миру. Його педагогічна філософія, що пройшла випробування війною та суспільними викликами сьогодення, стала невід'ємною частиною концептуальної основи університету, який нині гідно продовжує його справу [2, с. 150].

Саме на цій основі сформувалася його авторська концепція – педагогіка миру, у центрі якої перебуває людина як творець, громадянин і носій гуманістичних цінностей [4].

Його науково-педагогічна спадщина є прикладом глибокого синтезу філософського осмислення освіти, практичного досвіду й духовних орієнтирів, що утверджують ідею миру як визначальний чинник формування особистості [3].

Важливим етапом реалізації цих ідей стала його організаційна діяльність. Як засновник і перший проректор Рівненського економіко-гуманітарного інституту (нині – ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»), учений створив освітній простір, у якому поєднувалися академічна свобода, національні традиції та гуманістичні цінності. Під його керівництвом заклад набув рис інноваційного університету, орієнтованого на формування сучасного громадянина світу – інтелектуального, морального й соціально активного.

Упровадження миротворчих ідей академіка Степана Якимовича Дем'янчука набуло широкого міжнародного виміру, вийшовши далеко за межі освітнього простору університету його імені й утвердившись як складник глобального науково-освітнього діалогу про культуру миру.

Реалізуючи засадничі принципи педагогіки миру, університет активно інтегрується в міжнародний академічний простір, бере участь у міжнародних проєктах і програмах, що сприяє утвердженню гуманістичних ідей української освіти у світовому контексті.

Важливим напрямом інтернаціоналізації стало впровадження спільних програм із закладами Польщі й Угорщини, а також участь у програмі Twinning, орієнтованій на підтримку українських університетів у період війни через довгострокове партнерство з європейськими інституціями [5] (рис. 1).

У межах побратимського партнерства з Університетом Бат Спа (Велика Британія) реалізовано спільний проєкт «Я голосую за мир: Співпраця та співчуття в часи війни», який не лише посилив дослідницький потенціал МЕГУ, а й розширив миротворчу діяльність Музею миру, сприяючи формуванню сприятливого соціокультурного середовища для української молоді [7].

Продовженням цієї діяльності стало створення студентського інтеркультурного проєктного клубу «Opening the Borders», що об'єднав студентів з різних країн світу – від Німеччини, Туреччини, Ізраїлю та Японії до Колумбії й США – задля міжкультурного діалогу, взаєморозуміння й поширення ідей миру через освіту [5] (рис. 2).

Символічним продовженням розгортання миротворчої парадигми в міжнародному вимірі стала Міжнародна студентська науково-практична конференція, що об'єднала наукову молодь МЕГУ й Університету Бат Спа, сприяючи розвитку глобальної наукової спільноти, обміну досвідом і формуванню спільного інтелектуального простору миру й співпраці.

Таким чином, миротворчі ідеї Степана Дем'янчука стали вагомим чинником європейської інтеграції української освіти.

У контексті впровадження миротворчих ідей академіка Степана Якимовича Дем'янчука в нашому закладі вищої освіти затверджено науково-дослідну тему «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру», реалізація якої спрямована на



Рис. 1. Інтеграція миротворчої парадигми Степана Дем'янчука в Міжнародному академічному просторі

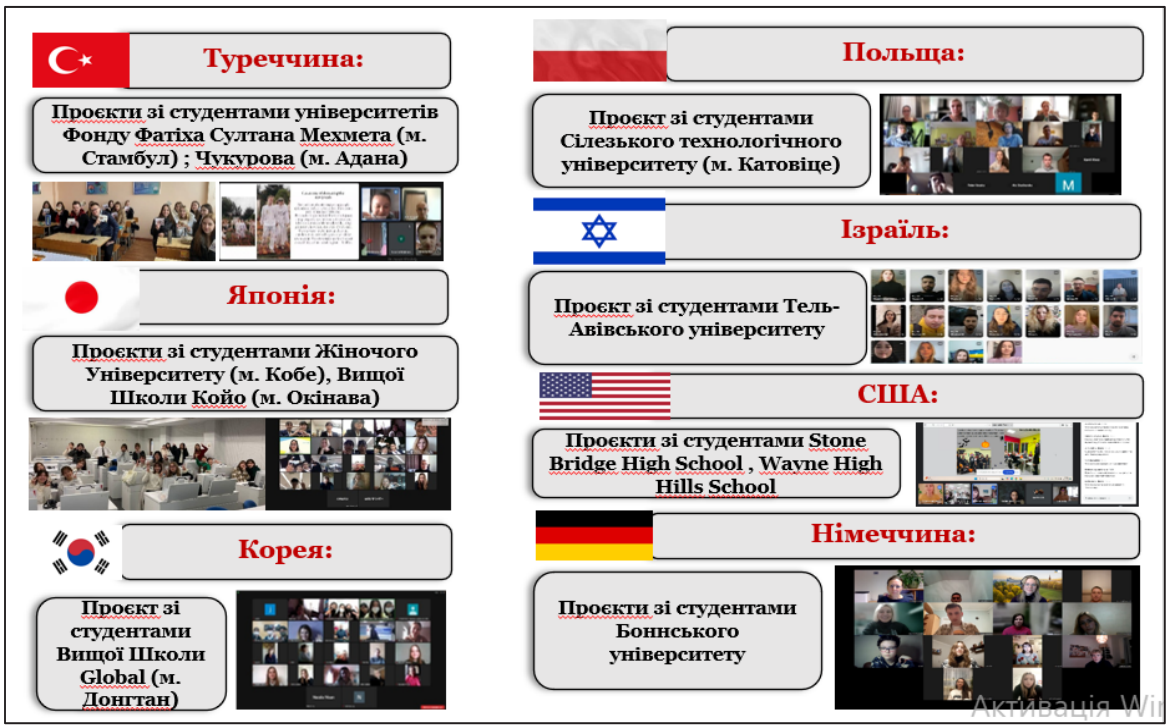


Рис. 2. Студентський інтеркультурний проєктний клуб «Opening the Borders»

теоретичне осмислення, практичне впровадження й популяризацію засад педагогіки миру в сучасному освітньому просторі.

У межах виконання теми науково-педагогічні працівники систематично публікують результати досліджень у фахових і міжнародних виданнях, зокрема в збірниках, індексованих у Scopus, а також залучають студентську молодь до дослідницької діяльності через підготовку наукових статей, участь у конференціях, конкурсах студентських робіт і наукових семінарах [1].

У рамках послідовної реалізації миротворчих ідей видатного педагога з 2024 року в нашому університеті започатковано Конкурс наукових робіт імені академіка Степана Дем'янчука «Проблеми війни та миру: український вимір» (рис. 3).

Наукові напрями конкурсу дають змогу молодим дослідникам виявляти власну громадянську позицію, аналізувати феномени війни і миру крізь призму історії, культури, економіки, політики, права, психології, філології та педагогіки. Особливу увагу приділено дослідженням питань інформаційної безпеки, протидії дезінформації, проблем державотворення, воєнних рефлексій в українській літературі, а також осмисленню досвіду миротворчої дипломатії.

Як ініціатор учнівських громадських читань «Я голосую за мир», Степан Якимович прагнув розширити межі традиційної освіти, залучаючи молодь до суспільного осмислення миру як універсальної категорії людського буття. Ця ініціатива стала формою практичного втілення ідей педагогіки миру, сприяла розвитку критичного мислення, соціальної активності й громадянської зрілості молоді.

Проведення Міжнародних громадських учнівських читань «Я голосую за мир!» – традиція, яка започаткована університетом ще з 1996 року. Метою читань є залучення талановитої учнівської еліти в прозовій і віршованій формах висловити своє бачення проблеми війни і миру [6].

За результатами читань щорічно видається збірник. Наскрізною ідеєю кожного твору є бажання жити на мирній землі, віра в перемогу, співчуття постраждалим. У розумінні дітей Україна – це багатостраждальна мати, яку потрібно захищати й піднімати з руїни.

Географія учнівських читань охоплює як всі регіони України, так і зарубіжні країни. Так, учасниками читань стали представники понад 20 країн, а саме: Великої Британії, Польщі, Чеської Республіки, Німеччини, Кореї, Ізраїлю, Туреччини, Грузії, Північної Ірландії, Угорщини, Колумбії, Японії, Словаччини, Бельгії, Іспанії, США тощо (рис. 4).



Рис. 3. Реалізація науково-дослідної теми «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру» (0124U001416)

У 2025 році в читаннях узяла участь рекордна кількість учасників – понад 250 учнів з різних областей України та зарубіжжя.

У рамках реалізації миротворчих ідей академіка Степана Якимовича Дем'янчука з 2025 року в нашому закладі вищої освіти започатковано вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка миру» для здобувачів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» та «Середня освіта. Її впровадження стало закономірним кроком у розвитку гуманітарної місії університету, спрямованої на формування педагогів нового типу, здатних до виховання підростаючого покоління в дусі миру, людяності, національної гідності й толерантності.

Реалізуючи глибоко гуманістичну місію освіти, Степан Дем'янчук виступив ініціатором створення Музею миру – унікального культурно-освітнього простору, покликаного формувати в студентів і відвідувачів ціннісне ставлення до миру, людського життя й національної пам'яті, який став не лише символом миротворчої педагогіки, а й практичною платформою для міжкультурного діалогу, патріотичного виховання та утвердження ідеалів добра і взаєморозуміння.

На базі Музею відбуваються екскурсії для учнівської та студентської молоді, а також проводяться практичні й лабораторні заняття для студентів (рис. 5).

Серед відвідувачів музею – відомі українські політики, журналісти, учені. Їхні схвальні відгуки про Музей Миру записані в Книзі почесних відвідувачів.

В одній з експозицій Музею представлений тематичний напрям з педагогіки миру, тому щорічно у квітні Музей Миру приймає учнів зі шкіл Рівненщини та регіону – учасників учнівських громадських читань «Я голосую за Мир».

В університеті діє Центр волонтерів. Представники різних факультетів університету займаються багатьма напрямами волонтер-



Рис. 4. Міжнародні учнівські громадські читання «Я голосую за мир»



Рис. 5. Музей Миру

ської діяльності з надання соціально-педагогічних і психологічних та інших послуг військовим і їхнім сім'ям, дітям-сиротам, людям, які потребують особливої уваги.

Викладачі й студенти є активними учасниками всеукраїнських і благодійних акцій, започаткованих у межах проєктів міжнародного Благодійного фонду «Сильні духом» і Благодійного фонду «Скарбниця Надії» м. Рівного (рис. 6).

Учасники освітнього процесу нашого університету брали участь у різноманітних заходах щодо підтримки онкохворих дітей, воїнів ЗСУ, внутрішньо переміщених осіб.

У рамках реалізації Міжнародної програми RITA в університеті відкрито Польсько-український адаптаційний центр, діяльність якого спрямована на забезпечення процесу ерготерапії з використанням адаптивних ігор для зменшення негативних явищ сьогодення (нервових станів, депресії, тривоги тощо). Учасниками проєкту є викладачі університету й студенти-волонтери (рис. 7).

Діяльність центру сприяє покращенню адаптації до умов, що створилися внаслідок війни на території України, зменшенню впливу несприятливих факторів на різні аспекти життя, такі як фізичне та психічне здоров'я, соціальна взаємодія, покращення дрібної моторики й когнітивних функцій

Висновки. Отже, звернення до постаті Степана Якимовича Дем'янчука та його педагогічної спадщини дає змогу глибше усвідомити не лише історичні витоки, а й сучасний сенс упровадження миротворчої парадигми в освітній простір.

Його життєвий і науковий досвід є взірцем того, як особистісна місія може інтегруватися в стратегічну освітню концепцію, що продовжує формувати гуманістичну парадигму української вищої школи у XXI столітті.

Досвід університету підтверджує: миротворчість у сучасній освіті – це не лише педа-



Рис. 6. Волонтерська діяльність МЕГУ



Рис. 7. Польсько-український адаптаційний центр

гогічна концепція, а багатовимірна система цінностей, що поєднує наукові знання, етичні принципи, патріотичне виховання та міжкультурну комунікацію.

Саме тому МЕГУ як сучасний заклад вищої освіти забезпечує формування особистості, здатної не лише до фахової самореалізації, а й до активної громадянської позиції, спрямованої на збереження людської гідності, підтримку суспільної солідарності й утвердження миру як вищої соціальної мети.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Конфлікт інтересів. Пагута Т. І. є членом редакційної колегії журналу. Для забезпечення незалежності редакційного процесу рукопис розглядався редактором, який не мав конфлікту інтересів з автором. Автор не брав участі у відборі рецензентів, процесі рецензування та прийнятті рішення щодо публікації статті. Рукопис пройшов стандартну процедуру подвійного сліпого рецензування.

Список використаних джерел

1. Виховання в дусі миру як пріоритетний напрям роботи викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука / А. С. Дем'янчук, О. О. Марчук, Л. Б. Мельничук, О. М. Петрук. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць*. Рівне : РВЦ МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2018. № 2(20). С. 21–27.
2. Дем'янчук А. С. Теорія виховання учнів на ідеях миру. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне : РДГУ, 2000. С. 149–197.
3. Дем'янчук С. Я. Зміст виховання учнів на ідеях миру. Педагогіка єдиного і цілісного миру *:* матеріали Міжнародної конференції. Рівне, 1995. С. 8–14.
4. Дем'янчук С. Я., Колупаєва Т. Є. Виховання молодших школярів в дусі миру. Рівне, 1990. 107 с.
5. Реалізація принципів міжнародної наукової грантової проектної діяльності закладів вищої освіти / О. О. Марчук, Л. Б. Мельничук, А. Ю. Лавренюк, Т. І. Пагута. *Актуальні питання у сучасній науці. Серії «Педагогіка», «Право», Економіка», «Державне управління», «Техніка», «Історія та археологія»*. 2023. № 12(18). С. 1172. С. 949–960.
6. Peace education in a time of war: the Museum of Peace in Rivne, Ukraine as a space of memory making and hope / O. Marchuka, L. Melnychuka, T. Pagutab, Y. Pocheniukc, A. Batesd, Y. Paezd and A. Parfitt. *Journal of Peace Education Published online.* 2023. № 12. P. 1–18. URI: http://surl.li/omulx (дата звернення: 12.02.2026).

References

1. Demianchuk, A. S., Marchuk, O. O., Melnychuk, L. B., & Petruk, O. M. (2018). Vykhovannia v dusi myru yak priorytetnyi napriam roboty vykladachiv Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka [Education in the spirit of peace as a priority direction of work of teachers of the International Economic and Humanitarian University named after Academician Stepan Demianchuk]. *Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ – Psychological and pedagogical foundations of humanization of the educational process in school and higher education institutions,* 2(20), 21–27 [in Ukrainian].
2. Demianchuk, A. S. (2000). Teoriia vykhovannia uchniv na ideiakh myru [Theory of educating students on the ideas of peace]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*, 149–197 [in Ukrainian].
3. Demianchuk, S. Ya. (1995). Zmist vykhovannia uchniv na ideiakh myru [Content of educating students on the ideas of peace]. *Pedahohika yedynoho i tsilisnoho myru – Pedagogy of a unified and integral peace: Proceedings of the International Conference,* 8–14 [in Ukrainian].
4. Demianchuk, S. Ya., & Kolupaieva, T. Ye. (1990). *Vykhovannia molodshykh shkoliariv v dusi myru* [Education of primary school students in the spirit of peace]. Rivne: N.p. [in Ukrainian].
5. Marchuk, O. O., Melnychuk, L. B., Lavreniuk, A. Yu., & Pahuta, T. I. (2023). Realizatsiia pryntsypiv mizhnarodnoi naukovoi hrantovoi proektnoi diialnosti zakladiv vyshchoi osvity [Implementation of the principles of international scientific grant project activities of higher education institutions]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current issues in modern science,* 12(18), 949–960 [in Ukrainian].
6. Marchuk, O., Melnychuk, L., Pahuta, T., Pocheniuk, Y., Bates, A., Paez, Y., & Parfitt, A. (2023). Peace education in a time of war: the Museum of Peace in Rivne, Ukraine as a space of memory making and hope. *Journal of Peace Education,* 1–18. Retrieved from: http://surl.li/omulx.

Дата першого надходження статті до видання: 29.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.9:616.89-008.441.13 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-9

ПСИХОСОМАТИЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ, ПСИХІАТРИЧНИЙ І ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ВИМІРИ

Дзюбас Н. А.
методист обласного навчально-методичного
центру психологічної служби системи освіти
КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського»
ORCID ID: 0009-0005-9674-7161

Молчанова О. М.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, соціології та педагогіки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0000-0002-1234-5678

Унгурян Н. В.
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології, соціології та педагогіки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID ID: 0009-0003-9162-2699

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми психосоматичного здоров'я особистості в умовах повномасштабної війни, вимушеної міграції, економічної нестабільності, інформаційного перевантаження та віддалених наслідків пандемії COVID-19. Показано, що тривала дія хронічних стресогенних чинників порушує взаємозв'язок психічних і соматичних процесів, зумовлюючи зростання поширеності функціональних, конверсійних і психогенно зумовлених соматичних розладів серед різних вікових і соціальних груп населення України. Обґрунтовано доцільність розгляду психосоматичного здоров'я особистості як цілісного феномена в трьох взаємопов'язаних вимірах: психодіагностичному, психіатричному та психокорекційному. У межах психодіагностичного виміру проаналізовано можливості й обмеження наявного психодіагностичного інструментарію для виявлення алекситимії, дезадаптивних копінг-стратегій і ранніх ознак психосоматичного неблагополуччя, зокрема, у діяльності практичних психологів. Психіатричний вимір розкрито через аналіз клінічних досліджень психосоматичних наслідків воєнної психотравми у військовослужбовців, цивільного населення, дітей і підлітків; обґрунтовано необхідність міждисциплінарної взаємодії психолога та лікаря-психіатра, розмежування компетенцій і своєчасного маршрутування осіб групи ризику. У межах психокорекційного виміру систематизовано підходи до відновлення психосоматичної рівноваги особистості – тілесно орієнтовані, когнітивно-поведінкові, ресурсні та психоедукаційні техніки, а також обґрунтовано роль курсів підвищення кваліфікації практичних психологів у формуванні їхньої готовності до надання комплексної психологічної підтримки. Зроблено висновок про необхідність інтегративної моделі психологічного супроводу психосоматичного здоров'я особистості, яка поєднує діагностичний, клінічний і корекційний складники. Матеріали статті можуть бути використані в практичній діяльності психологів, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: *психосоматичне здоров'я, глобальні виклики, психодіагностика, психіатрична допомога, психокорекція, посттравматичний стресовий розлад, психологічна стійкість, практичний психолог.*

Dziubas N. A., Molchanova O. M., Unhurian N. V. Psychosomatic Health Of The Individual Under War Conditions: Psychodiagnostic, Psychiatric And Psychocorrectional Dimensions

The article presents a theoretical analysis of the individual's psychosomatic health under contemporary global challenges – full-scale war, forced migration, economic instability, information overload and the long-term consequences of the COVID-19 pandemic. It is shown that prolonged exposure to chronic stressors disrupts the interrelation between mental and somatic processes, increasing the prevalence of functional, conversion

© Дзюбас Н. А., Молчанова О. М., Унгурян Н. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

and psychogenic somatic disorders among various age and social groups of the Ukrainian population. The expediency of considering the individual's psychosomatic health as a holistic phenomenon in three interrelated dimensions – psychodiagnostic, psychiatric and psychocorrectional – is substantiated. Within the psychodiagnostic dimension, the possibilities and limitations of existing diagnostic tools for detecting alexithymia, maladaptive coping strategies and early signs of psychosomatic distress are analysed, particularly in the work of practical psychologists. The psychiatric dimension is disclosed through an analysis of clinical studies on the psychosomatic consequences of war-related psychotrauma among servicemen, civilians, children and adolescents; the necessity of interdisciplinary cooperation between psychologists and psychiatrists, delineation of competencies and timely routing of at-risk individuals is substantiated. Within the psychocorrectional dimension, approaches to restoring the individual's psychosomatic balance are systematised – body-oriented, cognitive-behavioural, resource-based and psychoeducational techniques – and the role of in-service training courses for practical psychologists in building their readiness to provide comprehensive psychological support is substantiated. It is concluded that an integrative model of psychological support for the individual's psychosomatic health is needed, combining diagnostic, clinical and corrective components. The findings can be used in the practical work of psychologists and in the system of in-service training of educators.

Keywords: *psychosomatic health; global challenges; psychodiagnostics; psychiatric care; psychocorrection; post-traumatic stress disorder; psychological resilience; practical psychologist.*

Вступ. Початок XXI століття позначений безпрецедентним нагромадженням глобальних викликів, що одночасно й кумулятивно впливають на психічне та фізичне благополуччя особистості: пандемія COVID-19 і її віддалені медико-психологічні наслідки, повномасштабна збройна агресія проти України, спричинена нею вимушена внутрішня та зовнішня міграція мільйонів людей, руйнування звичного укладу життя, економічна нестабільність, безпекова невизначеність, а також хронічне інформаційне перевантаження, притаманне цифровому суспільству. Кожен із цих чинників окремо є потужним стресогенним фактором, а їх одночасна й тривала дія формує якісно новий тип хронічного, кумулятивного стресу, який суттєво відрізняється від поодиноких травматичних подій, притаманних попереднім історичним періодам.

Всесвітня організація охорони здоров'я традиційно визначає здоров'я не лише як відсутність хвороби, а як стан повного фізичного, психічного й соціального благополуччя, що передбачає нерозривну єдність тілесного та психічного вимірів людського існування [8]. Саме в межах цієї єдності й розгортається проблема психосоматичного здоров'я, здатності особистості підтримувати гармонійну взаємодію психічних і фізіологічних процесів навіть в умовах хронічного стресового навантаження. Коли адаптаційні ресурси особистості вичерпуються, тривале психоемоційне напруження реалізується через тіло: порушення сну, розлади шлунково-кишкового тракту, серцево-судинні симптоми, хронічний больовий синдром, зниження імунної реактивності. За даними сучасних клінічних досліджень, Україна нині посідає одне з перших місць у Європі за показниками поширеності тривожних, депресивних і посттравматичних розладів, значна частка яких супроводжується вираженою соматичною симптоматикою [7].

Особливої гостроти проблема психосоматичного здоров'я набуває для дітей, підлітків і дорослих, які прямо чи опосередковано зазнають дії воєнного стресу: обстрілів, вимушеного переміщення, утрати близьких, розлуки з батьками, тривалого перебування в укриттях. Водночас практичні психологи, які щодня працюють із цими категоріями, часто не мають достатнього методичного забезпечення для ранньої діагностики психосоматичних проявів дистресу й розмежування випадків, що потребують психологічного супроводу, від випадків, які потребують обов'язкової психіатричної консультації. Це зумовлює потребу в комплексному теоретичному осмисленні психосоматичного здоров'я особистості одночасно у трьох взаємопов'язаних площинах – психодіагностичній, психіатричній і психокорекційній, що й визначає актуальність статті.

Окремим глобальним викликом, що суттєво впливає на психосоматичне здоров'я особистості, є цифровізація повсякденного життя та пов'язане з нею інформаційне перевантаження. Постійний доступ до тривожних новин, зокрема воєнних зведень, ефект

«нескінченного скролінгу» та розмивання меж між робочим і особистим часом формують стан хронічної фонової тривоги навіть у людей, які безпосередньо не перебувають у зоні бойових дій. Додатковим чинником ризику є економічна нестабільність, утрата стабільного доходу чи житла, що для багатьох українських родин стало реальністю після 2022 року, а також екологічні наслідки війни, які створюють додаткове підґрунтя для тривоги за майбутнє. Сукупна дія цих чинників формує специфічний для сучасної України профіль хронічного стресу, що відрізняється від класичних моделей поодинокої травматичної події й потребує особливого наукового осмислення.

Теоретико-методологічні засади дослідження психічного та психосоматичного здоров'я особистості закладено в працях С. Д. Максименка, Я. В. Руденко, А. М. Кушнєрьової та В. М. Невмержицького, які розглядають психічне здоров'я як інтегративну характеристику особистості, що забезпечує її цілісність, саморегуляцію та здатність до продуктивної адаптації в мінливих соціальних умовах [4].

Сучасний стан наукового осмислення психосоматичних розладів системно представлено в роботі В. Й. Бочелюка, М. С. Панова та Л. В. Спицької, які узагальнили класичні й сучасні підходи до розуміння психосоматики, розмежували поняття психосоматичного розладу, соматоформного розладу та психосоматичної реакції, а також окреслили основні напрями діагностики й корекції зазначених станів [1]. Історико-теоретичний аналіз становлення психосоматичного напряму, представлений у працях Ф. Александера, В. Райха, Г. Гродека, Н. МакВільямс та інших класиків психосоматичної медицини, узагальнено й адаптовано до вітчизняного наукового контексту в дослідженні Л. Г. Перетятько та М. М. Тесленко, присвяченому сучасному стану проблеми психосоматичних розладів [6].

Клінічний вимір проблеми, безпосередньо пов'язаний із наслідками війни, розкрито в роботі Н. В. Коляденко, Н. О. Бачуріної, Х. С. Живаго, М. М. Шопші й О. Л. Шопші, які на основі клінічного дослідження осіб із наслідками воєнної психотравми встановили специфічні психосоматичні співвідношення, що виникають унаслідок зниження адаптаційних можливостей людини під впливом надпотужної екстремальної події, якою є війна [3]. Дитячий і підлітковий вимір проблеми послідовно розкрито в дослідженні М. В. Маркової, О. Ю. Бєлоусової, Т. А. Алієвої, О. В. Піонтковської, А. Р. Маркова та К. А. Косенко, які довели, що в умовах повномасштабної війни суттєво зростає ризик розвитку функціональних розладів шлунково-кишкового тракту в дітей, спричинених психосоціальним дистресом, зміною сімейної структури й умов життя, а також показали провідну роль хронічного психоемоційного стресу в реалізації нейроендокринних та імунозапальних механізмів психосоматичної дисфункції [5].

Методологічним підґрунтям сучасних досліджень психосоматичного здоров'я слугують класичні концепції загального адаптаційного синдрому та біопсихосоціальна модель здоров'я і хвороби, яка розглядає будь-який стан людини як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. У межах цієї парадигми психосоматичний розлад не зводиться ані до суто «тілесної», ані до суто «психологічної» проблеми, а розуміється як системний наслідок тривалої розбалансованості адаптаційних механізмів особистості. Саме такий системний погляд покладено в основу пропонованого в статті трикомпонентного підходу до аналізу психосоматичного здоров'я особистості.

Попри значний доробок у зазначеному напрямі, недостатньо дослідженою залишається проблема інтеграції психодіагностичного, психіатричного та психокорекційного вимірів психосоматичного здоров'я особистості в єдину практично орієнтовану модель, придатну для використання практичними психологами, які працюють в умовах обмеженого доступу до спеціалізованої психіатричної допомоги, особливо в сільській місцевості й на деокупованих територіях. Саме це визначає новизну та практичне спрямування пропонованої статті.

Варто також зауважити, що проблема психосоматичного здоров'я не обмежується виключно воєнною тематикою, хоча саме вона є найгострішою для сучасної України. До гло-

бальних викликів належать і кліматичні зміни з пов'язаною з ними екологічною тривогою, і демографічні трансформації, і трансформація ринку праці під впливом автоматизації, і глобальні пандемічні загрози, продемонстровані досвідом COVID-19. Кожен із цих чинників має власний психосоматичний «слід», проте їхня спільна риса – це підрив базового відчуття передбачуваності й контрольованості світу, яке є фундаментальною психологічною потребою людини. Саме втрата цього відчуття, а не сам по собі стресогенний чинник, найчастіше лежить в основі хронізації психосоматичних порушень, що робить тему статті актуальною далеко за межами суто українського контексту.

Аналіз наведених джерел засвідчує, що вітчизняна наукова спільнота приділяє значну увагу як загальнотеоретичному осмисленню психічного та психосоматичного здоров'я особистості, так і вивченню специфічних клінічних проявів психосоматичних порушень у різних категорій населення, що зазнали впливу воєнного стресу, від військовослужбовців до дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Водночас більшість наявних досліджень має або суто теоретико-методологічний, або суто клінічний характер, тоді як прикладний, практико орієнтований синтез цих напрямів у форматі, доступному й корисному саме для практичного психолога, залишається представленим фрагментарно. Це зумовлює потребу в такому теоретичному узагальненні, яке б органічно поєднувало здобутки психодіагностики, клінічної психіатрії та практичної психокорекції в єдину, придатну до використання в щоденній роботі модель.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз феномена психосоматичного здоров'я особистості в умовах війни в трьох взаємопов'язаних вимірах – психодіагностичному, психіатричному та психокорекційному, а також окреслити практичні орієнтири для діяльності практичних психологів щодо раннього виявлення психосоматичного неблагополуччя, міждисциплінарної взаємодії з медичними фахівцями та побудови програм психологічної підтримки оточення.

Методи та методики дослідження. Дослідження має теоретичний характер і ґрунтується на застосуванні комплексу загальнонаукових методів. Метод теоретичного аналізу й синтезу наукових джерел використано для узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних напрацювань щодо психосоматичного здоров'я особистості, класифікації психосоматичних станів і механізмів їх формування. Метод систематизації застосовано для впорядкування наявного психодіагностичного інструментарію (шкал виявлення алекситимії, опитувальників копінг-стратегій, шкал тривожності й депресії) та підходів до психокорекційної роботи (тілесно орієнтованих, когнітивно-поведінкових, ресурсних і психоедукаційних технік).

Порівняльний аналіз використано для зіставлення клінічних досліджень психосоматичних наслідків воєнної психотравми в різних вікових і соціальних групах (військовослужбовців, цивільного населення, дітей і підлітків) з метою виявлення спільних закономірностей і специфічних відмінностей психосоматичного реагування. Структурно-функціональний підхід покладено в основу виокремлення трьох взаємопов'язаних вимірів психосоматичного здоров'я особистості – психодіагностичного, психіатричного та психокорекційного, що дало змогу розглянути проблему як цілісну систему, а не як сукупність розрізнених аспектів. Метод узагальнення застосовано для формулювання практичних рекомендацій щодо вдосконалення підготовки практичних психологів у системі післядипломної освіти.

Результати. Психосоматичне здоров'я особистості доцільно розглядати не як статичну характеристику, а як динамічну рівновагу між психічними, соматичними й соціальними чинниками функціонування людини, яка може порушуватися під впливом хронічного стресу й відновлюватися за умови адекватної діагностичної, клінічної та психокорекційної підтримки. Спираючись на це розуміння, розглянемо послідовно три взаємопов'язані виміри проблеми.

1. Психодіагностичний вимір. Психодіагностичний вимір психосоматичного здоров'я передбачає своєчасне виявлення ознак порушення взаємозв'язку психічного й соматичного функціонування ще на етапі,

коли ці порушення мають переважно функціональний, оборотний характер. Класична психосоматична теорія виокремлює декілька груп станів: конверсійні симптоми, що є символічним «переведенням» психічного конфлікту в тілесний прояв; функціональні синдроми без органічного підґрунтя, пов'язані з дисфункцією вегетативної нервової системи; психосоматичні захворювання у вузькому розумінні, що мають чітке органічне підґрунтя, але провокуються й підтримуються психогенними чинниками, а також соматопсихічні реакції, за яких первинним є соматичне захворювання, що вторинно спричиняє зміни психічного стану особистості [1; 6].

Ключовим психологічним конструктом, що традиційно пов'язують із підвищеним ризиком психосоматичних розладів, є алекситимія – утруднення в розпізнаванні та вербалізації власних емоційних станів, що призводить до їхньої соматизації. Практичному психологу важливо володіти інструментарієм, який дає змогу виявити ознаки алекситимічного реагування, дезадаптивних копінг-стратегій (зокрема уникання, заперечення, надмірного самозвинувачення) і ранніх соматичних еквівалентів емоційного напруження в дітей і дорослих. Водночас українська психодіагностична практика й нині значною мірою спирається на перекладні, не завжди повністю адаптовані до вітчизняного соціокультурного контексту методики, тоді як розроблення та стандартизація власне українського психодіагностичного інструментарію залишається одним із пріоритетних завдань вітчизняної психометрії, особливо в умовах, коли досвід переживання війни є специфічним і не завжди коректно відображається зарубіжними шкалами, розробленими для інших типів травматичних подій.

У практиці роботи практичного психолога психодіагностичний етап має включати не лише традиційні опитувальникові методики, а й спостереження за поведінковими, тілесними та мовленнєвими маркерами дистресу: скарги на невизначені болі без органічної причини, часті звернення до медичного пункту, порушення харчової поведінки, розлади сну, підвищену стомлюваність, а також невербальні прояви – м'язове напруження, зміну постави, уникання зорового контакту. Важливо, щоб діагностичний висновок психолога чітко розрізняв стани, що піддаються психологічній корекції в межах компетенції, і стани, які потребують обов'язкового направлення до лікаря-психіатра або сімейного лікаря; саме це розмежування є точкою перетину психодіагностичного та психіатричного вимірів проблеми.

Значну роль у формуванні психодіагностичного виміру психосоматичного здоров'я відіграє диференціація рівнів реагування особистості на стрес. На фізіологічному рівні хронічний стрес виявляється через стійку активацію гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, що зумовлює порушення сну, апетиту, імунної реактивності. На емоційному рівні – через підвищену тривожність, дратівливість, емоційну лабільність або, навпаки, емоційне сплощення. На поведінковому рівні – через уникнення соціальних контактів, зниження навчальної чи професійної продуктивності, появу шкідливих звичок як спосіб «самолікування». Практичний психолог, який володіє цією трирівневою моделлю, здатний побудувати цілісну діагностичну картину, а не обмежуватися фіксацією окремих, зовні не пов'язаних між собою скарг. Варто зауважити, що нездатність особистості інтегрувати й регулювати інтенсивні афекти, на чому наголошує психоаналітична теорія організації особистості, є одним із чинників, що підвищують уразливість до соматизації емоційного напруження, особливо за використання примітивних психологічних захистів, як-от: заперечення чи розщеплення [2].

Окремої методичної уваги потребує вікова специфіка психосоматичного реагування. У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку психічний дистрес найчастіше виявляється саме через тіло; болі в животі, головний біль, енурез, заїкання, оскільки вербалізація емоційних переживань у цьому віці ще недостатньо сформована. У підлітків до тілесних проявів додаються порушення харчової поведінки, самопошкоджувальна поведінка та ризикована поведінка як спосіб регуляції нестерпного емоційного стану. У дорослих хронічний стрес часто маскується під синдром професійного вигорання, що також має

виражений психосоматичний компонент; хронічну втому, м'язове напруження, порушення сну та зниження імунітету. Урахування цієї вікової специфіки має бути обов'язковим елементом підготовки практичних психологів до діагностичної роботи з різними категоріями суспільства.

У практиці психодіагностики психосоматичного неблагополуччя традиційно застосовують кілька груп методик: шкали для виявлення алекситимії (зокрема Торонтську алекситимічну шкалу), опитувальники копінг-стратегій (методики Р. Лазаруса, Дж. Амірхана), шкали оцінки рівня тривожності та депресії, а також проєктивні методики для роботи з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку, які ще не здатні достатньою мірою вербалізувати свій емоційний стан. Водночас застосування будь-якої із цих методик у роботі з дітьми та дорослими, які пережили воєнний досвід, потребує від психолога додаткової обережності: питання, сформульовані для «мирного» контексту, можуть провокувати ретравматизацію, якщо не супроводжуються попередньою стабілізацією стану дитини й установленням довірливого контакту.

2. Психіатричний вимір. Психіатричний вимір психосоматичного здоров'я особистості розкриває клінічні механізми та наслідки тривалого стресового навантаження, яке виходить за межі адаптаційних можливостей людини й потребує медичного втручання. Дослідження Н. В. Коляденко зі співавторами переконливо демонструє, що війна як надпотужна екстремальна подія спричиняє зниження здатності до адаптації, а специфіка воєнної психотравми полягає у формуванні стійких психосоматичних співвідношень, які виявляються задовго до того, як особа звертається по спеціалізовану допомогу [3]. Це підкреслює важливість ранньої взаємодії психологічної та психіатричної служб. Практичний психолог, який першим помічає ознаки дезадаптації в дитини чи дорослого, має чітко розуміти межі власної компетенції та алгоритм направлення до фахівця психіатричного профілю.

Особливої уваги в межах психіатричного виміру потребує дитячий і підлітковий контингент. Дослідження М. В. Маркової та співавторів установило, що в умовах повномасштабної війни значно зростає ризик розвитку саме функціональних розладів шлунково-кишкового тракту в дітей, спричинених психосоціальним дистресом, змінами сімейної структури й умов життя, при цьому хронічний психоемоційний стрес реалізується через нейроендокринні та імунозапальні механізми дисфункції [5]. Це свідчить про те, що психосоматичні прояви в дітей не є «вигаданими» чи «демонстративними», а мають цілком реальне фізіологічне підґрунтя, а отже, потребують уважного, недискредитуючого ставлення з боку навколишніх.

Комплексний посттравматичний стресовий розлад, що дедалі частіше діагностується в осіб, які тривалий час перебувають в умовах хронічної психотравматизації (військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, дітей із родин, що постраждали від бойових дій), характеризується не лише класичною тріадою симптомів (повторне переживання, уникання, гіперзбудження), а й вираженими порушеннями регуляції афекту, самосприйняття та міжособистісних стосунків, які часто супроводжуються стійкою соматичною симптоматикою. Для практичного психолога це означає необхідність постійної професійної пильності щодо ознак ускладненого горя, дисоціативних реакцій і прихованої соматизації, а також налагодження сталої співпраці з психіатрами, сімейними лікарями та центрами психічного здоров'я на місцевому рівні. Міждисциплінарна модель супроводу, за якої психолог виконує функції первинного скринінгу й психологічної підтримки, а лікар-психіатр – функції клінічної діагностики та за потреби медикаментозного лікування, є єдино адекватною відповіддю на масштаб проблеми психосоматичного здоров'я в умовах війни.

Важливим аспектом психіатричного виміру є подолання стигматизації звернення по психіатричну допомогу, яка й нині залишається поширеною в українському суспільстві. Батьки часто відмовляються від направлення дитини до дитячого психіатра, побоюючись «постановки на облік» чи соціального осуду, а самі дорослі уникають звернення по допомогу через острах професійної стигматизації. Практичний психолог у такій ситуації виконує не

лише діагностичну, а й просвітницьку функцію, пояснює різницю між психіатричним діагнозом і тимчасовою кризовою реакцією, наголошує на конфіденційності звернення й на тому, що своєчасна консультація фахівця є ознакою турботи про дитину, а не стигматизувальною процедурою.

Не менш важливим є питання розмежування нормативної гострої стресової реакції, яка є природною відповіддю психіки на надзвичайну подію і здебільшого минає самостійно за підтримки найближчого оточення, від патологічного стану, що потребує клінічного втручання. Критеріями, що вказують на потребу в психіатричній консультації, є тривалість симптомів понад місяць, виражене порушення повсякденного функціонування (навчання, самообслуговування, стосунків), поява суїцидальних думок чи самопошкоджувальної поведінки, а також украй виражена соматична симптоматика, яка не піддається поясненню звичайною стресовою реакцією. Володіння цими орієнтирами дає змогу практичному психологу діяти виважено, не вдаючись до надмірної психіатризації нормативних реакцій, але й не залишаючи поза увагою випадки, що потребують невідкладної спеціалізованої допомоги.

У сучасних класифікаційних системах, зокрема в Міжнародній класифікації хвороб, психосоматичні стани представлені в межах рубрик соматоформних і пов'язаних зі стресом розладів, що підкреслює їхню окрему клінічну специфіку порівняно як із суто психічними, так і з суто соматичними захворюваннями. Практичному психологу важливо розуміти логіку цієї класифікації не для встановлення діагнозу, що є виключною прерогативою лікаря, а для формування спільної професійної мови з медичними фахівцями під час міждисциплінарних консультацій і для коректного оформлення документів про направлення дитини чи дорослого до профільного спеціаліста.

3. Психокорекційний вимір. Психокорекційний вимір передбачає систему заходів, спрямованих на відновлення порушеної рівноваги між психічним і соматичним функціонуванням особистості в межах компетенції практичного психолога, тобто без застосування медикаментозних засобів. С. Д. Максименко зі співавторами наголошують, що психічне здоров'я особистості забезпечується не відсутністю проблем як таких, а сформованістю ефективних механізмів саморегуляції та здатністю особистості мобілізувати внутрішні ресурси для подолання складних життєвих обставин [4]. Відповідно до цього, психокорекційна робота з психосоматичним неблагополуччям має бути спрямована передусім на розвиток емоційної грамотності, навичок розпізнавання й безпечного проживання емоцій, зниження рівня фізіологічного збудження та відновлення відчуття контролю над власним тілом і життєвою ситуацією.

Серед ефективних напрямів психокорекційної роботи із психосоматичними проявами дистресу варто виокремити тілесно орієнтовані техніки (усвідомлене дихання, прогресивну м'язову релаксацію, вправи на заземлення), які допомагають людині відновити зв'язок із власним тілом і знизити рівень фізіологічного напруження; когнітивно-поведінкові техніки, спрямовані на виявлення й корекцію дезадаптивних переконань щодо загрози, безпеки та контролю, а також ресурсні й психоедукаційні підходи, що формують у дитини чи дорослого розуміння природи стресової реакції організму та знімають додаткову тривогу з приводу незрозумілих тілесних симптомів. Особливого значення в умовах війни набуває групова психокорекційна робота: підтримувальні групи для дітей із родин учасників бойових дій, для педагогічних працівників, що зазнають професійного вигорання на тлі постійного стресу, для внутрішньо переміщених родин, яка одночасно виконує функції психологічної підтримки та профілактики соціальної ізоляції.

Ефективність психокорекційної роботи практичного психолога прямо залежить від рівня його фахової підготовки, зокрема обізнаності з психосоматичною проблематикою, сучасними доказовими техніками стабілізації стану й алгоритмами міжвідомчої взаємодії. Так, проведення комплексних курсів підвищення кваліфікації для практичних психологів, присвячених питанням комплексної психологічної підтримки, дає змогу системно поєднати теоретичну підготовку з відпрацю-

ванням практичних навичок психодіагностики, кризового консультування та психокорекційної роботи. Формування в практичних психологів цілісного розуміння трьох вимірів психосоматичного здоров'я особистості – психодіагностичного, психіатричного та психокорекційного – має стати обов'язковим складником програм підвищення кваліфікації, оскільки саме такий інтегративний підхід дає змогу вчасно розпізнавати межу між нормативною стресовою реакцією, станом, що потребує психологічної корекції, і станом, що потребує медичної допомоги.

Практика показує, що психокорекційна робота з психосоматичними проявами дистресу є найбільш ефективною, коли вона реалізується не як разова інтервенція, а як послідовна програма, розрахована на кілька тижнів чи місяців регулярних зустрічей. Типова структура такої програми передбачає початковий етап стабілізації стану (навчання технік саморегуляції, установлення відчуття базової безпеки), основний етап опрацювання травматичного досвіду й дезадаптивних патернів мислення (за умови готовності особи до цього етапу) і завершальний етап закріплення нових навичок і побудови перспективи на майбутнє. Практичний психолог має особливо уважно ставитися до темпу проходження цих етапів, оскільки форсування другого етапу без належної стабілізації може призвести до ретравматизації замість очікуваного покращення. У випадках виражених дезадаптивних патернів реагування психокорекційна робота може спиратися на принципи структурної діагностики особистості, які дають змогу оцінити не лише симптом, а й загальний рівень організації особистості та відповідно дібрати темп і глибину психологічного втручання [2].

Окремим напрямом психокорекційної роботи є профілактика вторинної травматизації самих фахівців, які регулярно контактують із травматичним досвідом оточення. Синдром співчутливої втоми (compassion fatigue) та професійне вигорання суттєво знижують ефективність психологічної допомоги, яку фахівець спроможний надати іншим, а отже, система супервізії, інтервізійних груп і психогігієни праці самого психолога має розглядатися як невіддільний складник забезпечення психосоматичного здоров'я, а не як другорядне питання.

Отримані результати узгоджуються з висновками Н. В. Коляденко зі співавторами [3] та М. В. Маркової зі співавторами [5] щодо стійкості психосоматичних співвідношень, зумовлених воєнною психотравмою, і водночас доповнюють їх практико орієнтованою моделлю, придатною для використання практичними психологами системи освіти, які не мають клінічної підготовки, але щодня стикаються з першими проявами психосоматичного неблагополуччя. На відміну від досліджень, зосереджених переважно на одній із трьох площин проблеми (діагностичній, клінічній або корекційній), запропонований підхід дає змогу розглядати ці площини в їхньому взаємозв'язку, що відповідає біопсихосоціальній моделі здоров'я і хвороби й узгоджується з позицією С. Д. Максименка зі співавторами щодо цілісного розуміння психічного здоров'я особистості [4].

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчує, що психосоматичне здоров'я особистості в умовах війни, вимушеної міграції, економічної нестабільності й інформаційного перевантаження є складним, багаторівневим феноменом, який доцільно розглядати в єдності трьох взаємопов'язаних вимірів. Психодіагностичний вимір забезпечує раннє виявлення ознак психосоматичного неблагополуччя та розмежування станів, що потребують психологічної корекції, від станів, що потребують медичного втручання. Психіатричний вимір розкриває клінічні механізми й наслідки тривалої психотравматизації, зокрема воєнної, та обґрунтовує необхідність міждисциплінарної взаємодії психологічної та медичної служб. Психокорекційний вимір об'єднує комплекс тілесно орієнтованих, когнітивно-поведінкових, ресурсних і групових технік, спрямованих на відновлення психосоматичної рівноваги особистості.

З аналізу випливає низка практичних рекомендацій. По-перше, у програми підвищення кваліфікації практичних психологів доцільно системно включати модуль, присвячений психосоматичному здоров'ю особистості, що поєднує теоретичну підготовку з відпрацюванням практичних навичок первинної

діагностики, стабілізаційних технік та алгоритмів міждисциплінарного направлення. По-друге, на регіональному рівні необхідно розробити чіткі маршрути взаємодії психологічної служби з психіатричною службою охорони здоров'я, які враховують специфіку сільських і деокупованих територій з обмеженим доступом до спеціалізованої допомоги. По-третє, важливо продовжити роботу над адаптацією та стандартизацією психодіагностичного інструментарію, що враховує специфіку воєнного досвіду українських дітей і дорослих, оскільки використання неадаптованих зарубіжних методик знижує точність діагностики й може призводити до хибних висновків.

Практичне значення запропонованої трикомпонентної моделі полягає в тому, що вона може бути покладена в основу програм підвищення кваліфікації практичних психологів, забезпечуючи формування в них цілісного, а не фрагментарного розуміння психосоматичної проблематики. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в емпіричній апробації запропонованої моделі, розробленні та стандартизації вітчизняного психодіагностичного інструментарію, адаптованого до умов воєнного й повоєнного часу, а також у вивченні довгострокової ефективності психокорекційних програм, реалізованих у роботі практичного психолога.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Спицька Л. В. Психосоматичні розлади: сучасний стан проблеми. Перспективи та інновації науки. 2022. № 7(12). С. 542–552.
2. Кернберг О. Тяжкі розлади особистості. Психотерапевтичні стратегії / пер. з англ. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2025. 568 с.
3. Коляденко Н. В., Бачуріна Н. О., Живаго Х. С., Шопша М. М., Шопша О. Л. Психосоматичні прояви військової психотравми. Клінічна та профілактична медицина. 2023. № 8. С. 30–38. DOI: https://doi.org/10.31612/2616-4868.8.2023.03.
4. Максименко С. Д., Руденко Я. В., Кушнєрьова А. М., Невмержицький В. М. Психічне здоров'я особистості : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Людмила, 2021. 438 с.
5. Маркова М. В., Бєлоусова О. Ю., Алієва Т. А., Піонтковська О. В., Марков А. Р., Косенко К. А. Психосоматичні кореляти дистресу війни у дітей та підлітків. Психіатрія, неврологія та медична психологія. 2025. Т. 12, № 4(30). С. 472–489. DOI: https://doi.org/10.26565/2312-5675-2025-30-04.
6. Перетятько Л. Г., Тесленко М. М. Психосоматичні розлади: сучасний стан проблеми. Актуальні питання сучасної психології *:* збірник наук. праць. Рига : Baltija Publishing, 2023.
7. Черненко І. О. Комплексний ПТСР: аналіз психотравмувальних факторів та їхні наслідки для військовослужбовців. Здоров'я України. 2024. URL: https://health-ua.com (дата звернення: 10.07.2026).
8. Constitution of the World Health Organization. Geneva : WHO, 1946 (зі змінами).

References

1. Bocheliuk, V. Y., Panov, M. S., Spytska, L. V. (2022). Psykhosomatychni rozlady: suchasnyi stan problemy [Psychosomatic disorders: current state of the problem]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science,* 7(12), 542–552 [in Ukrainian].
2. Kernberg, O. (2025). *Tiazhki rozlady osobystosti. Psykhoterapevtychni stratehii* [Severe personality disorders. Psychotherapeutic strategies] (transl. from English). Kyiv: Vydavnytstvo Rostyslava Burlaky, 568 p. [in Ukrainian].
3. Koliadenko, N. V., Bachurina, N. O., Zhyvaho, Kh. S., Shopsha, M. M., Shopsha, O. L. (2023). Psykhosomatychni proiavy viiskovoi psykhotravmy [Psychosomatic manifestations of military psychotrauma]. *Klinichna ta profilaktychna medytsyna – Clinical and Preventive Medicine,* (8), 30–38. https://doi.org/10.31612/2616-4868.8.2023.03 [in Ukrainian].
4. Maksymenko, S. D., Rudenko, Ya. V., Kushnierova, A. M., Nevmerzhytskyi, V. M. (2021). *Psykhichne zdorovia osobystosti* [Mental health of the personality]. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla, 438 p. [in Ukrainian].
5. Markova, M. V., Bielousova, O. Yu., Aliieva, T. A., Piontkovska, O. V., Markov, A. R., Kosenko, K. A. (2025). Psykhosomatychni koreliaty dystresu viiny u ditei ta pidlitkiv [Psychosomatic correlates of war distress in children

and adolescents]. *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia – Psychiatry, Neurology and Medical Psychology,* 12(4(30)), 472–489. https://doi.org/10.26565/2312-5675-2025-30-04 [in Ukrainian].
6. Peretiatko, L. H., Teslenko, M. M. (2023). Psykhosomatychni rozlady: suchasnyi stan problemy [Psychosomatic disorders: current state of the problem]. *Aktualni pytannia suchasnoi psykholohii – Current Issues of Modern Psychology: coll. of scientific works*. Riga: Baltija Publishing [in Ukrainian].
7. Chernenko, I. O. (2024). Kompleksnyi PTSR: analiz psykhotravmuvalnykh faktoriv ta yikhni naslidky dlia viiskovosluzhbovtsiv [Complex PTSD: analysis of psychotraumatic factors and their consequences for servicemen]. *Zdorovia Ukrainy – Health of Ukraine.* Retrieved from: https://health-ua.com [in Ukrainian].
8. World Health Organization (1946). *Constitution of the World Health Organization.* Geneva: WHO [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

UDC 378.147:811.111:61 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-10

INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN MEDICAL EDUCATION: A THEORETICAL FRAMEWORK FOR COMPETENCY DEVELOPMENT

Yelahina N. I.
PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
of the Ministry of Health of Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-5423-8327

This article examines the theoretical foundations and pedagogical significance of interdisciplinary connections in the training of future medical professionals within higher medical education institutions. It emphasizes the ongoing shift from a traditional knowledge-based paradigm to a competency-based model of education, in which the integration of disciplinary content is considered a fundamental prerequisite for developing comprehensive professional competence in medical students. Medical practice today requires not only solid grounding in basic and clinical sciences, but also the ability to communicate effectively in interprofessional and international environments, engage with evidence-based resources, and participate in the global scientific community, where English serves as the primary medium of professional communication. The study analyzes key contemporary frameworks. These approaches collectively provide a conceptual basis for integrating language and subject-matter learning in medical education. Within this framework, English for Specific Purposes is viewed not merely as an isolated academic subject, but as a functional instrument for acquiring professional knowledge, developing clinical reasoning, analyzing medical cases, and accessing international research outputs. Particular attention is given to the role of authentic learning materials and interdisciplinary instructional design in enhancing the quality of medical training. The synthesis of current scholarly literature demonstrates that interdisciplinary integration contributes to the formation of a coherent system of professional competencies, strengthens knowledge retention, and facilitates the transfer of theoretical learning into clinical practice. It also promotes critical thinking and improves students' readiness for complex decision-making in real healthcare contexts.

Keywords: *interdisciplinary connections, medical education, English for Specific Purposes, competency-based learning, professional competency.*

Єлагіна Н. І. Міждисциплінарні підходи до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у медичній освіті: теоретичні засади формування компетентностей

У статті досліджено теоретичні засади та педагогічне значення міжпредметних зв'язків у контексті підготовки майбутніх медичних працівників у закладах вищої медичної освіти. Обґрунтовано актуальність переходу від знаннєвої до компетентнісно орієнтованої парадигми навчання, відповідно до якої інтеграція змісту навчальних дисциплін розглядається як ключова умова формування професійної компетентності здобувача вищої медичної освіти. Наголошено, що професійна діяльність у сфері охорони здоров'я вимагає не лише ґрунтовної теоретичної підготовки з фундаментальних і клінічних дисциплін, а й здатності до ефективної міжпрофесійної та міжнародної комунікації, роботи з доказовою інформацією й участі в глобальному науковому просторі, де англійська мова виконує роль основного засобу професійної взаємодії. У роботі проаналізовано сучасні науково-методичні підходи, які формують концептуальну основу інтегрованого навчання в медичній освіті. Показано, що в межах цих підходів англійська мова за професійним спрямуванням є не лише окремою навчальною дисципліною, а й інструментом опанування професійного змісту, розвитку клінічного мислення, формування навичок аналізу клінічних ситуацій і доступу до міжнародних наукових джерел. Особливу увагу приділено ролі автентичних навчальних матеріалів і міждисциплінарного підходу в підвищенні якості підготовки майбутніх лікарів. Аналіз наукових джерел засвідчив, що міжпредметна інтеграція сприяє формуванню професійних компетентностей, розвитку критичного мислення та перенесенню знань у клінічну практику.

Ключові слова: *міжпредметні зв'язки, медична освіта, англійська мова за професійним спрямуванням, компетентнісний підхід до навчання, професійна компетентність.*

© Yelahina N. I., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Introduction. The current stage of development in higher medical education is characterized by a paradigm shift from a knowledge-based model of instruction to a competency-oriented framework for professional training. In this context, the issue of integrating curricular content and ensuring meaningful interconnections among academic disciplines has gained increasing relevance. The professional practice of contemporary physicians extends beyond the acquisition of foundational and clinical knowledge. It also requires effective communication in interprofessional and international contexts, the ability to use evidence-based information, and active participation in the global scientific community. Accordingly, English for Specific Purposes (ESP) has evolved from a purely academic subject into a strategic instrument in the professional preparation of future healthcare practitioners.

Contemporary trends in medical education, particularly the implementation of interdisciplinary learning, content and language integrated learning (CLIL), English for Specific Purposes, and competency-based medical education (CBME), demonstrate the growing importance of interdisciplinary integration in the development of professional competencies among medical students. These pedagogical frameworks conceptualize English as a medium for acquiring and applying professional knowledge, fostering clinical reasoning, developing professional communication skills, and accessing international scientific literature and resources.

Analysis of recent research and publications. A review of international and domestic scholarly literature indicates a sustained academic interest in integrated learning, professionally oriented foreign language instruction, and competency-based approaches in medical education. The theoretical foundations of English for Specific Purposes have been extensively explored by T. Hutchinson and A. Waters, T. Dudley-Evans and M. J. St John, as well as O. B. Tarnopolskyi, who emphasized the contextualized nature of professional language learning and its connection with disciplinary knowledge. The principles of content and language integration have been further developed within the framework of content and language integrated learning (CLIL) by D. Marsh, D. Coyle, and P. Hood, and have been examined in the context of medical education by J. Valcke, as well as O. S. Pasichnyk and O. O. Pasichnyk. The significance of interdisciplinary approaches and curriculum integration has been highlighted by J. T. Klein, R. M. Harden, and W. H. Newell, while competency-based models in medical education have been substantiated by J. R. Frank, L. D. Gruppen, and K. M. Marcotte. However, despite considerable scholarly attention to these areas, the theoretical substantiation and practical implementation of interdisciplinary connections in teaching English for Specific Purposes within higher medical education institutions remain insufficiently explored. In particular, further investigation is required into models for integrating language and disciplinary content. Research should also identify effective mechanisms of collaboration between language and medical educators and determine the pedagogical conditions necessary for developing the interdisciplinary professional competencies of future physicians. The relevance of the identified research problem, its insufficient theoretical elaboration, and its practical significance for the modernization of medical education have determined the choice of the study topic.

The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of the role of interdisciplinary connections in teaching English for Specific Purposes to students of higher medical education institutions, as well as to determine their significance for the development of professional foreign language communicative competence in future healthcare professionals within a competency-based medical education framework. To achieve this aim, the following objectives have been defined: (1) to analyze contemporary international and domestic scholarly approaches to understanding the nature of interdisciplinary connections in higher education and the professional training of medical students; (2) to characterize the theoretical foundations of interdisciplinary learning, content and language integrated learning, English for Specific Purposes, and competency-based medical education in the context of teaching English to medical students; (3) to determine the role of interdisciplinary integration in the formation of professional foreign language communicative competence among future

healthcare professionals; and (4) to substantiate the importance of interdisciplinary connections as a means of enhancing the effectiveness of English language instruction for specific purposes in higher medical education institutions.

Theoretical Framework. The issue of interdisciplinary connections represents one of the key concerns in contemporary higher education pedagogy. This approach is particularly important in the education of future healthcare professionals. Competent medical practice requires not only the integration of knowledge from multiple scientific disciplines but also its effective application in complex clinical contexts. Contemporary scholars increasingly emphasize the need to shift from fragmented acquisition of subject knowledge towards its integration into a coherent system of professional competencies [1; 12; 16]. In international pedagogical discourse, this trend is reflected in the concept of interdisciplinary learning, which conceptualizes learning as a process of integrating knowledge, skills, and competencies from different disciplines in order to address authentic professional tasks [12].

Integrated learning is especially important in medical education, where medical students are expected to simultaneously master foundational biomedical sciences, clinical disciplines, communication skills, and principles of evidence-based medicine [9]. Empirical evidence suggests that integrated curricula enhance the transfer of knowledge into clinical practice, improve students' ability to apply theoretical concepts across different contexts, and foster the development of comprehensive professional reasoning [9; 14].

A significant contribution to the development of interdisciplinary theory has been made by J. T. Klein, who conceptualizes interdisciplinary learning as a means of overcoming the isolation of academic disciplines and creating conditions for the formation of a holistic understanding of complex phenomena [12]. According to the scholar, the integration of knowledge enables students to more effectively address complex professional problems that cannot be adequately explained within the boundaries of a single discipline [12, p. 62]. In medical education, this implies the integration of anatomy, physiology, biochemistry, pathology, clinical disciplines, and medical communication. Accordingly, English is no longer viewed solely as a linguistic subject but rather as an essential instrument for accessing professional information, engaging with international research, and participating in intercultural communication [2; 11].

The further development of the concept of interdisciplinary integration is reflected in the content and language integrated learning (CLIL) framework, developed by D. Marsh and D. Coyle. CLIL is understood as a pedagogical approach that involves the simultaneous learning of subject content and a foreign language [4; 15]. The core of CLIL is the 4Cs model, which encompasses content, communication, cognition, and culture [4, p. 12], according to which CLIL enables the integration of four key dimensions of language learning:

– acquisition of content knowledge within a specific subject area (*content*);

– the related sociocultural dimension (*culture*);

– activation of learners' cognitive processes (*cognition*);

– promotion of foreign language communication in accordance with the thematic focus and requirements of a particular subject area (*communication*).

Viewing language as a medium rather than an end in itself shifts the emphasis toward the acquisition of disciplinary and professional knowledge. In medical universities, this approach integrates English language instruction with medical education. It combines language learning with the study of medical disciplines, clinical case analysis, professional terminology, and the principles of evidence-based medicine.

D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, D. Lasagabaster, and J. M. Sierra emphasize that the implementation of CLIL contributes to the simultaneous development of linguistic and professional competencies, enhances student motivation, and brings the learning process closer to the authentic conditions of future professional practice [4; 13]. In contemporary medical education, CLIL is increasingly regarded as an instrument for the internationalization of the educational process. Particular attention has been given to the CLILMED project, implemented under the Erasmus+ programme, which highlights the need to develop not only subject-spe-

cific and linguistic competencies among medical educators, but also intercultural awareness and sensitivity [18]. CLILMED's main assumption is to equip academic teachers with advanced English-language competence in the fields of medicine and healthcare. This competence enables them to work effectively in multicultural environments, teach international students, and support academic and research mobility through collaboration with foreign research centres. The scholars emphasize that English-medium instruction in medical universities should prepare students to function effectively in multicultural professional environments. It should also contribute to the delivery of high-quality healthcare delivery to patients from diverse cultural backgrounds [18].

Foundational works by T. Hutchinson and A. Waters as well as T. Dudley-Evans and M. J. St John established the theoretical basis of professionally oriented language teaching, emphasizing the importance of addressing the specific needs of future professionals [10; 5]. In contemporary scholarship, ESP is defined as a specialized area of English language instruction aimed at developing the professional communicative competence of healthcare practitioners [11]. Its main characteristic is a focus on authentic communicative situations in medical practice, including the interpretation of scientific articles, clinical documentation, international treatment protocols, and professional interaction within interdisciplinary healthcare teams [5].

Recent research in English for Specific Purposes demonstrates a growing focus on the concept of needs analysis, which involves identifying the authentic professional requirements of medical students [10; 11]. Empirical evidence indicates that the most effective ESP programmes are designed on the basis of a systematic analysis of learners' academic, professional, and communicative needs. This approach ensures close alignment between language instruction and future clinical practice. Particular emphasis is placed on the development of skills in working with authentic medical texts, academic writing, oral professional communication, and the ability to use English effectively in clinical contexts, including interaction with patients and healthcare professionals in multidisciplinary settings [11].

K. Hyland, T. Dudley-Evans, and M. J. St John also underline the critical role of authentic learning materials in medical English instruction. Such materials include peer-reviewed scientific articles, clinical guidelines, medical podcasts, video lectures, and real clinical case studies. The use of authentic sources enhances the relevance of the learning process by bridging classroom instruction with real-world professional practice and contributes to the simultaneous development of linguistic and professional competencies [11]. In this context, interdisciplinary integration plays a crucial role in ensuring the coherence between language training and subject-specific medical education, thereby strengthening the overall effectiveness of ESP instruction [5].

Alongside international scholarship, significant contributions to the development of interdisciplinary integration and professionally oriented language teaching have been made by Ukrainian researchers. Theoretical foundations of integrated learning, competency-based approaches, and interdisciplinary interaction are reflected in the works of O. Khodakovska, L. Movchan, S. Nikolaieva, O. Pasichnyk, L. Morska, O. Tarnopolskyi, and I. Yakushenko. These scholars emphasize that the development of foreign-language professional communicative competence requires close consideration of the content of professional training. It also depends on the systematic integration of linguistic and subject-specific components throughout the educational process.

Particular attention should be given to the research of O. Tarnopolskyi, who substantiates the necessity of applying communicative and content-based approaches in teaching English for Specific Purposes. The scholar emphasizes that ESP instruction should closely reflect the authentic conditions of future professional practice. The instructional content should therefore be based on real-life professional situations and authentic materials [17]. These conceptual positions are consistent with contemporary principles of content and language integrated learning and competency-based education; however, their implementation in Ukrainian higher education institutions remains fragmented and insufficiently systematized.

The conceptual convergence of ESP and CLIL approaches is reflected in their shared empha-

sis on the integration of language learning with meaningful disciplinary content. CLIL extends the communicative orientation of ESP by providing a broader pedagogical framework. It promotes language acquisition through engagement with disciplinary knowledge and cognitive processes.

O. S. Pasichnyk and O. O. Pasichnyk emphasize that content and language integrated learning represents a shift from traditional foreign language instruction focused primarily on everyday communication towards a broader educational model that combines linguistic development with academic and professionally oriented content. According to the authors, CLIL facilitates simultaneous acquisition of a foreign language and conceptual knowledge from a particular subject domain, thereby overcoming the traditional separation between language learning and subject-specific education [3]. They argue that the effectiveness of CLIL is determined by its alignment with four key dimensions: content acquisition, cognitive engagement, communication development, and sociocultural competence. In this regard, CLIL materials should be designed as interdisciplinary learning resources rather than as additional language exercises. They should promote learners' ability to work with concepts, terminology, and discourse patterns specific to particular disciplines.

A significant contribution of O. S. Pasichnyk and O. O. Pasichnyk's study lies in their analysis of the principles underlying the selection and construction of CLIL materials. The scholars stress that effective CLIL implementation requires consideration of learners' cognitive readiness, interdisciplinary links, thematic relevance, and the balance between subject content and language objectives. They argue that CLIL materials should correspond to learners' intellectual development and provide opportunities for analytical activity, comparison, interpretation, and communication rather than simple reproduction of information. Importantly, the authors highlight that CLIL does not necessarily replace conventional foreign language instruction but functions as a complementary component that enriches the curriculum through exposure to academic discourse and specialized conceptual frameworks [3]. This perspective is particularly relevant for professionally oriented language education, where mastering discipline-specific terminology and communication practices is essential for future specialists.

The interdisciplinary orientation of CLIL is also consistent with the broader pedagogical principle of integrating subject-specific and linguistic components in professional education. In this context, L. Morska views interdisciplinary connections as an important means of enhancing students' motivation to learn foreign languages and of fostering a holistic professional worldview. The researcher demonstrates that integrating linguistic and subject-specific content leads to deeper knowledge acquisition. It also promotes the development of the professional thinking of future specialists [1].

In the works of S. Nikolaieva, significant attention is paid to the competency-based approach in foreign language education. The author emphasizes the need to integrate linguistic, sociocultural, strategic, and professional competencies in the training of future specialists [2]. However, most of her research is of a general didactic nature and does not fully address the specificities of developing foreign language professional competence among medical university students.

Over the past decade, competency-based medical education has become one of the leading paradigms in medical education [7; 8]. In contrast to traditional educational models focused primarily on knowledge acquisition, CBME emphasizes the achievement of clearly defined learning outcomes and the development of competencies required for future professional practice [7, p. 641]. A core principle of CBME is the explicit definition of competencies that learners must attain, along with the use of appropriate assessment tools to evaluate their level of achievement.

Integrated curricula, which combine knowledge, practical skills, and professional values, play a central role within CBME. K. M. Marcotte and L. D. Gruppen emphasize that integrated learning is a fundamental component of competency-based medical education. This approach reflects the realities of clinical practice, where physicians must simultaneously apply knowledge from multiple domains while communicating effectively. In

this context, interdisciplinary connections serve as a necessary condition for the formation of medical students' professional competencies.

A significant body of contemporary literature focuses on the development of professional communication in medical education. C. Foronda, B. MacWilliams, and E. McArthur, in their integrative review of interprofessional communication, demonstrated that effective interaction among representatives of different medical specialties constitutes a critical component of modern physicians' professional competence [6]. Accordingly, English language education should contribute to the development of professional communication skills, teamwork abilities, and participation in interdisciplinary collaborative projects [6, p. 39].

Conclusions. The conducted theoretical analysis demonstrates that the issue of interdisciplinary connections in contemporary higher medical education is an integral component of the transition toward a competency-based paradigm in the training of medical students. The synthesis of international and national scholarly approaches (Interdisciplinary Learning, CLIL, ESP, and CBME) has shown that the integration of academic content across disciplines contributes to the formation of a coherent system of professional competencies, supports the development of clinical reasoning, enhances students' ability to transfer theoretical knowledge into practical contexts, and strengthens their readiness for professional practice in a globalized healthcare environment. In this regard, English for Specific Purposes has evolved beyond its traditional role as an academic subject to become a key instrument for accessing the international scientific community, enabling professional communication, and facilitating interdisciplinary collaboration.

Future research should focus on the development, implementation, and empirical evaluation of interdisciplinary models for teaching English to medical students within a competency-based educational framework. Priority areas include refining mechanisms for integrating language and professional training and strengthening collaboration between language and medical educators. Further research should also focus on developing valid assessment tools for interdisciplinary professional competencies and evaluating their contribution to medical students' clinical reasoning and professional communication.

Information on the use of artificial intelligence. No artificial intelligence tools were used in the preparation of this article.

Bibliography

1. Морська Л. Я. Теорія і практика методики навчання англійської мови. Тернопіль : Астон, 2015. 340 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. Проблеми сучасного підручника. 2023. № 30. С. 134–148. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148.
4. Coyle D., Hood P., Marsh D. Content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 173 p.
5. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.
6. Foronda C., MacWilliams B., McArthur E. Interprofessional communication in healthcare: An integrative review. *Nurse Education in Practice.* 2016. Vol. 19. P. 36–40. DOI: https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.04.005.
7. Frank J. R., Snell L. S., Cate O. T., Holmboe E. S., Carraccio C., Swing S. R., Harris K. A. Competency-based medical education: Theory to practice. *Medical Teacher.* 2010. Vol. 32, № 8. P. 638–645. DOI: https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.501190.
8. Gruppen L. D., Burkhardt J. C., Fitzgerald J. T. et al. Competency-based education: Programme design and challenges to implementation. *Medical Education.* 2016. Vol. 50, № 5. P. 532–539. DOI: https://doi.org/10.1111/medu.12977.
9. Harden R. M. The integration ladder: A tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education.* 2000. Vol. 34, № 7. P. 551–557. DOI: https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00697.x.
10. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.
11. Hyland K. English for academic purposes: An advanced resource book. London ; New York : Routledge, 2006. 248 p.
12. Klein J. T. Interdisciplinarity: History, theory, and practice. Detroit : Wayne State University Press, 1990. 331 p.
13. Lasagabaster D., Sierra J. M. Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal.* 2010. Vol. 64, № 4. P. 367–375. DOI: https://doi.org/10.1093/elt/ccp082.

14. Marcotte K. M., Gruppen L. D. Competency-Based Education as Curriculum and Assessment for Integrative Learning. *Education Sciences.* 2022. Vol. 12, № 4. Art. 267. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12040267.
15. Marsh D. CLIL/EMILE: The European dimension – Actions, trends and foresight potential. Brussels : European Commission, 2002.
16. Newell W. H. Decision making in interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies.* 2007. Vol. 25. P. 245–264.
17. Tarnopolskyi O. B. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes. London : Versita, 2012. 282 p.
18. Valcke J., Giezynska J., Nagy A. D., Eltayb A. CLIL for Medical Universities: Pluricultural Outcomes for the Glocal Classroom. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education.* 2022. Vol. 5, № 2. P. 7–21. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/clil.80.

References

1. Morska, L. Ya. (2015). *Teoriia i praktyka metodyky navchannia anhliiskoi movy* [Theory and practice of English teaching methodology]. Aston [in Ukrainian].
2. Nikolayeva, S. Yu. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methodology of Foreign Language and Culture Teaching: Theory and Practice]. Lenvit [in Ukrainian].
3. Pasichnyk, O. S., & Pasichnyk, O. O. (2023). Tekhnolohiya CLIL yak zasib pohlyblennya kompetentnisnoyi spryamovanosti zmistu navchannya inozemnykh mov: zarubizhnyy dosvid ta vitchyznyani realiyi [CLIL technology as a means of enhancing competence-oriented nature of foreign language acquisition: Foreign experience and Ukrainian perspectives]. *Problems of the Modern Textbook*, (30), 134–148 [in Ukrainian].
4. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press [in English].
5. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press [in English].
6. Foronda, C., MacWilliams, B., & McArthur, E. (2016). Interprofessional communication in healthcare: An integrative review. *Nurse Education in Practice, 19*, 36–40 [in English].
7. Frank, J. R., Snell, L. S., Cate, O. T., Holmboe, E. S., Carraccio, C., Swing, S. R., Harris, K. A. (2010). (2010). Competency-based medical education: Theory to practice. *Medical Teacher, 32*(8), 638–645 [in English].
8. Gruppen, L. D., Burkhardt, J. C., Fitzgerald, J. T., Funnell, M., Haftel, H. M., Lypson, M. L., Mullan, P. B., Santen, S. A., Sheets, K. J., & Vasquez, J. A. (2016). Competency-based education: Programme design and challenges to implementation. *Medical Education, 50*(5), 532–539 [in English].
9. Harden, R. M. (2000). The integration ladder: A tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education, 34*(7), 551–557 [in English].
10. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge University Press [in English].
11. Hyland, K. (2006). English for academic purposes: An advanced resource book. Routledge [in English].
12. Klein, J. T. (1990). Interdisciplinarity: History, theory, and practice. Wayne State University Press [in English].
13. Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal, 64*(4), 367–375 [in English].
14. Marcotte, K. M., & Gruppen, L. D. (2022). Competency-Based Education as Curriculum and Assessment for Integrative Learning. *Education Sciences, 12*(4), 267 [in English].
15. Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE: The European dimension – Actions, trends and foresight potential. European Commission [in English].
16. Newell, W. H. (2007). Decision making in interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies, 25*, 245–264 [in English].
17. Tarnopolskyi, O. B. (2012). Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. Versita [in English].
18. Valcke, J., Giezynska, J., Nagy, A. D., & Eltayb, A. (2022). CLIL for Medical Universities: Pluricultural Outcomes for the Glocal Classroom. CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 5(2), 7–21 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 19.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 11.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.922:159.955.6 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-11

ВЗАЄМОДІЯ АФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ МОЗКУ ТА РОБОЧОЇ ПАМ'ЯТІ В ПРОЦЕСІ ШВИДКОГО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Жилін М. В.
доктор філософії за спеціальністю психологія, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Одеського національного морського університету
ORCID ID: 0000-0003-2898-4403

Взаємодія афективної системи мозку та робочої пам'яті в процесі швидкого прийняття рішень є актуальним напрямом сучасної психології, оскільки саме поєднання емоційних і когнітивних механізмів визначає здатність людини ефективно діяти в умовах обмеження часу. Зростання темпу життя, ускладнення комунікаційного середовища та збільшення кількості ситуацій, що потребують негайної реакції, актуалізують питання про те, яким чином емоційні стани впливають на обсяг, стабільність і продуктивність робочої пам'яті. Розуміння цих механізмів дає змогу поглибити уявлення про природу швидких рішень і їхню залежність від балансу між афективними та виконавчими процесами. Метою статті є узагальнення підходів до вивчення взаємодії афективної системи й робочої пам'яті й визначення особливостей їхнього впливу на процес швидкого прийняття рішень. У дослідженні використано методи аналізу, узагальнення наукових досліджень, порівняння різних концепцій, а також структурно-функціональний підхід до розгляду взаємозв'язків між емоційними процесами та компонентами робочої пам'яті. Аналіз наукових джерел показав, що афективна система суттєво впливає на роботу механізмів уваги й попереднє оброблення інформації, що створює підґрунтя для подальшого залучення ресурсів робочої пам'яті. Емоційна активація може прискорювати сенсомоторні реакції та сприяти ефективнішому прийняттю рішень у простих або рутинних ситуаціях, однак надмірна інтенсивність афективної активації здатна порушувати когнітивну стабільність, обмежувати ресурси робочої пам'яті й знижувати точність виконання когнітивних завдань. Окрім того, виокремлено ключові чинники, що визначають характер взаємодії афекту та робочої пам'яті, а також описано їхній вплив на динаміку швидких рішень. Установлено, що процес швидкого прийняття рішень формується внаслідок взаємодії афективної активації та когнітивного контролю, а їхній баланс визначає ефективність реакції. Емоційні стани виконують подвійну роль: вони можуть мобілізувати увагу та підвищувати оперативність дій, але водночас за умов надмірного когнітивного навантаження здатні знижувати точність прийняття рішень. Окреслені положення сприяють глибшому розумінню взаємозв'язків між емоційними та когнітивними процесами й відкривають перспективи для подальших досліджень у сфері психології прийняття рішень.

Ключові слова: *когнітивний контроль, емоційна активація, процеси уваги, когнітивна гнучкість, оцінювання стимулів, швидкість і точність рішень, виконавчі функції, прийняття рішень.*

Zhylin M. V. Interaction of the brain's affective system and working memory in rapid decision-making

The interaction between the brain's affective system and working memory in rapid decision-making is a relevant area of contemporary psychology, as the integration of emotional and cognitive mechanisms determines an individual's ability to act effectively under time constraints. The acceleration of daily life, increasing complexity of communication environments, and the growing number of situations requiring immediate response highlight the need to understand how emotional states influence the capacity, stability, and efficiency of working memory. Understanding these mechanisms allows for a deeper comprehension of the nature of rapid decisions and their dependence on the balance between affective and executive processes.

This article aims to summarize approaches to studying the interaction between the affective system and working memory and to identify the characteristics of their influence on rapid decision-making. The study employs methods of analysis, synthesis of scientific research, comparison of different theoretical frameworks, and a structural-functional approach to examining the relationships between emotional processes and components of working memory.

© Жилін М. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Analysis of the literature indicates that the affective system significantly influences attentional mechanisms and the preliminary processing of information, providing a foundation for the subsequent recruitment of working memory resources. Emotional activation may accelerate sensorimotor responses and facilitate more efficient decision-making in simple or routine situations; however, excessive intensity of affective activation can disrupt cognitive stability, limit working memory resources, and reduce the accuracy of cognitive task performance. Key factors that determine the nature of affect–working memory interactions are identified, along with their impact on the dynamics of rapid decisions.

It is established that rapid decision-making emerges from the interaction of affective activation and cognitive control, and that the balance between these processes determines response effectiveness. Emotional states play a dual role: they can mobilize attention and enhance action efficiency, but under conditions of excessive cognitive load they are capable of reducing the accuracy of decision-making. These findings contribute to a deeper understanding of the interconnections between emotional and cognitive processes and open avenues for further research in decision-making psychology.

Keywords: *cognitive control, emotional activation, attentional processes, cognitive flexibility, stimulus evaluation, decision speed and accuracy, executive functions, decision-making.*

Вступ. У контексті високої динамічності соціальних процесів і зростання когнітивних навантажень проблема взаємозв'язку емоційних реакцій і процесів робочої пам'яті вимагає поглибленого аналізу. Психоемоційні стани безпосередньо впливають на здатність людини обробляти інформацію, контролювати поведінку та здійснювати вибір у ситуаціях невизначеності. Механізми модифікації інтенсивності й точності когнітивних операцій під впливом емоційних імпульсів розглядаються в низці сучасних досліджень, що підтверджує необхідність подальшого вивчення цієї проблематики.

У межах дослідження робоча пам'ять розглядається як когнітивна система короткочасного збереження й активного маніпулювання інформацією, необхідною для виконання поточних завдань, контролю поведінки та прийняття рішень. Афективна система мозку трактується як сукупність нейронних механізмів, пов'язаних з емоційною оцінкою стимулів, формуванням афективних реакцій і мотиваційної регуляції. Таке розуміння дає змогу узгоджено аналізувати сучасні психологічні дослідження, присвячені взаємодії емоційних процесів і робочої пам'яті.

У вітчизняній психології справді простежується посилення наукового інтересу до взаємозв'язку афективних процесів і робочої пам'яті. Зокрема, у дослідженнях О. Гуменюк та О. Миросліп акцентується роль емоційних механізмів у формуванні пам'яті та їх вплив на індивідуальні когнітивні характеристики [3]. В. Навроцький підкреслює значення емоційних оцінок у процесі обґрунтування рішень, що демонструє інтеграцію афективної та когнітивної регуляції [8]. У роботах Н. Теліпко інтуїтивні й емоційні чинники розглядаються як важливий складник ухвалення рішень, що також узгоджується із сучасними моделями взаємодії емоційних систем мозку та виконавчих функцій [11]. Таким чином, наявна наукова література підтверджує актуальність вивчення зв'язку між емоційною стійкістю, робочою пам'яттю та швидкістю когнітивної обробки інформації.

Так, Ю. Лялюк демонструє, що рівень емоційної стабільності визначає характер процесів саморегуляції, які впливають на точність і швидкість прийняття рішень [5]. Вікові відмінності емоційної стійкості та її роль у поведінковій організації аналізують З. Ковальчук та О. Заверуха, акцентуючи на адаптивних можливостях психіки за складних або ризикованих умов [4].

Окрім того, важливим напрямом сучасних досліджень є оцінювання впливу стресових або екстремальних ситуацій на когнітивні процеси. Емоційний інтелект відіграє ключову роль у регуляції рішень керівників, особливо в умовах підвищеної відповідальності, що доводить Н. Гриньова [2]. Патофізіологічні зв'язки між емоційним станом і когнітивними функціями підкреслюють Н. Некрасова та М. Скобенко, що свідчить про взаємну детермінованість емоцій і пам'яті [9].

Окремий напрям досліджень стосується механізмів прийняття рішень як інтегрального когнітивно-афективного процесу. Раціональні й інтуїтивні стратегії порівнює Г. Гура, указуючи на визначальну участь емоційної

активації у виборі оптимальних поведінкових моделей [1]. У дослідженні Н. Мрака та співавтори підкреслюють вплив стресових чинників на гнучкість когнітивних механізмів, що визначають прийняття рішень у складних ситуаціях [7]. Специфіку цих процесів у контексті діяльності поліцейських під час кризових подій, де швидкість і точність рішень безпосередньо залежать від контролю емоційних реакцій, демонструє С. Майданенко [6].

Попри те що частина джерел присвячена суміжним аспектам психічної регуляції, наприклад, відновленню ресурсності особистості [15], у цих дослідженнях також наголошується на ролі емоційної активації як чинника зміни когнітивних можливостей. Ширше поглянути на вплив емоційних чинників у контексті складних психологічних і поведінкових сценаріїв допомагають окремі дослідження [9; 11; 13; 14].

Отже, загалом аналіз наукових джерел свідчить, що проблема взаємодії емоційних реакцій і робочої пам'яті розглядається в багатьох дослідницьких напрямах, однак залишається недостатньо систематизованою. Не сформовано єдиного підходу до пояснення того, як швидкість емоційних імпульсів і їхня інтенсивність впливають на можливості людини утримувати й обробляти актуальну інформацію.

Мета статті – вивчення підходів до дослідження взаємодії афективної системи й робочої пам'яті та визначення особливостей їхнього впливу на процес швидкого прийняття рішень.

Відповідно до виявлених прогалин, у межах статті поставлено такі дослідницькі завдання:

– визначити ключові психологічні чинники, що формують взаємозв'язок емоційних реакцій і процесів робочої пам'яті;

– узагальнити сучасні підходи до пояснення ролі емоцій у когнітивній регуляції;

– проаналізувати, які механізми найбільш суттєво впливають на точність, швидкість і стабільність оброблення інформації в умовах емоційної активізації;

– окреслити напрями подальших досліджень, які дають змогу глибше розкрити природу цього взаємозв'язку.

Результати. Взаємодія афективної системи мозку та робочої пам'яті посідає центральне місце в сучасних дослідженнях психології прийняття рішень, оскільки саме поєднання емоційних і когнітивних процесів визначає характер і швидкість реагування людини в умовах часової обмеженості. Зростання кількості ситуацій, що потребують негайного когнітивного оброблення, зумовлює необхідність аналізу того, як емоційні стани впливають на механізми уваги, оперативне збереження інформації та регуляцію поведінкових реакцій. У цьому контексті дослідження функціональної взаємодії афекту й робочої пам'яті відкриває можливість поглибленого розуміння динаміки швидких рішень і їхньої якості.

Часова обмеженість суттєво змінює характер когнітивної діяльності, активуючи процеси селективного контролю та прискореного опрацювання інформації. У таких умовах робоча пам'ять працює на межі ресурсної насиченості, а емоційні чинники відіграють роль додаткових модулювальних механізмів. Поєднання цих чинників визначає особливу швидкісну конфігурацію прийняття рішень, що значно відрізняється від тривалої аналітичної діяльності.

Афективна система мозку істотно впливає на функціонування робочої пам'яті через механізми емоційної активації, регуляції уваги та мотиваційного налаштування. Дослідження емоційної стійкості показують, що здатність особистості до контролю інтенсивних емоцій є ключовою умовою підтримання когнітивної стабільності під час виконання складних завдань [5, с. 74]. Рівень резилієнтності, що формується з віком і під впливом життєвого досвіду, визначає, наскільки емоційні реакції посилюватимуть або, навпаки, блокуватимуть залучення ресурсів робочої пам'яті [4, с. 41].

Емоційний інтелект є інтегративною характеристикою когнітивно-афективної сфери, що визначає ступінь ефективності регуляції уваги та контролю імпульсивних реакцій. Дослідження ролі емоційного інтелекту в процесах прийняття управлінських рішень засвідчують, що високий рівень здатності до емоційного усвідомлення та саморегуляції підвищує точність і послідовність рішень у стресових ситуаціях [2, с. 40]. Водночас переживання інтенсивних психоемоційних станів може як мобілізувати робочі ресурси мозку, так і пере-

вантажувати їх, що зменшує обсяг інформації, доступний для короткочасного опрацювання.

У цьому контексті важливими стають дані сучасних нейронаукових досліджень, які дають змогу деталізувати механізми взаємодії емоційних процесів із системою робочої пам'яті [16]. Використання методів функціональної магнітно-резонансної томографії, електроенцефалографії, окулографії та біометричного моніторингу демонструє, що емоційні стани не лише змінюють загальне когнітивне навантаження, а й впливають на перерозподіл уваги та швидкість прийняття рішень, особливо в умовах стресу чи часової обмеженості.

Отримані дані дають можливість зрозуміти, чому навіть за наявності розвиненого емоційного інтелекту продуктивність робочої пам'яті може істотно варіювати залежно від інтенсивності емоційної активації.

Аналіз сучасних психологічних досліджень свідчить, що взаємодія емоційних реакцій і робочої пам'яті зумовлена комплексом індивідуальних чинників, які по-різному впливають на когнітивну продуктивність [2; 4; 5]. З огляду на це, для систематизації ключових показників, що визначають характер цієї взаємодії, доцільно узагальнити їх у порівняльному форматі (таблиця 1). Такий підхід дає змогу чітко окреслити, які саме особистісні змінні підсилюють ефективність робочої пам'яті в стані емоційної активації, а які, навпаки, створюють ризики її перевантаження.

Отже, узагальнення представлених чинників демонструє, що ефективність роботи пам'яті в умовах емоційного напруження визначається не лише силою афективної реакції, а й індивідуальними характеристиками емоційної регуляції. Комбінація високої стресостійкості, розвиненого емоційного інтелекту й толерантності до невизначеності формує оптимальні умови для збереження когнітивного контролю під час швидкого прийняття рішень. Відповідно, саме баланс емоційної активації та регуляторних механізмів визначає, чи стане емоційний стимул ресурсом для робочої пам'яті, чи чинником її перевантаження.

Ці психологічні спостереження узгоджуються з провідними теоретичними моделями сучасної психології, зокрема моделлю інтеграції емоцій і когнітивного контролю, теорією когнітивної оцінки та нейрокогнітивними підходами до емоційної модуляції робочої пам'яті. У межах цих концепцій емоційні реакції розглядаються як чинники, що здатні посилювати або, навпаки, знижувати ефективність когнітивних операцій залежно від рівня емоційної активації, індивідуальної стійкості та контексту завдання [8; 5; 9; 16]. У цьому контексті біопсихологічна модель

Таблиця 1

Психологічні чинники, що модулюють взаємодію емоційних реакцій і робочої пам'яті

Чинник	Психологічний зміст	Вплив на робочу пам'ять у стані емоційної активації
Емоційна стійкість	Здатність зберігати контроль над афективними реакціями, підтримувати внутрішню рівновагу	Підтримує когнітивну стабільність, знижує хаотичність уваги
Резилієнтність (психічна гнучкість)	Адаптивна здатність відновлювати оптимальний рівень функціонування після стресу	Зменшує ризик перевантаження робочої пам'яті, сприяє швидкому переключенню
Емоційний інтелект	Усвідомлення, розуміння та регуляція емоцій; контроль імпульсивних реакцій	Підвищує точність вибору та якість короткочасного опрацювання інформації
Стресова реактивність	Схильність до інтенсивних фізіологічних і емоційних реакцій у критичних ситуаціях	Може мобілізувати ресурси пам'яті або блокувати їх у разі надмірної активації
Толерантність до невизначеності	Здатність витримувати неоднозначність, зберігаючи когнітивний контроль	Оптимізує прийняття рішень у ситуаціях обмеженого часу, запобігає імпульсивності

Джерело: сформовано автором за джерелами [6; 7; 8; 10; 16].

визначає афективну активацію як чинник, що модулює когнітивні процеси через нейрофізіологічні механізми, зокрема через зміни в роботі префронтальної кори та лімбічних структур. Нейропсихологічні дослідження підтверджують взаємозв'язок емоційного стану й ефективності когнітивних функцій, включаючи пам'ять, увагу й швидкість опрацювання інформації [9, с. 33]. У межах когнітивної парадигми увага приділяється регуляторним процесам, які допомагають підтримувати баланс між швидкою реакцією та точністю оцінки ситуації.

Дослідження свідчать, що взаємодія раціональних та інтуїтивних процесів істотно залежить від емоційного стану суб'єкта. Позитивна емоційна активація здебільшого підсилює інтуїтивні стратегії, тоді як помірні негативні емоційні стимули можуть активізувати механізми когнітивного контролю і сприяти обережнішому, більш зваженому аналізу ситуації. Це не означає, що негативні емоції автоматично роблять мислення раціональнішим, однак у низці експериментальних досліджень продемонстровано, що під впливом емоційного напруження суб'єкти повільніше приймають рішення та частіше залучають аналітичні стратегії, намагаючись уникнути помилки [1, с. 127; 8; 9; 15, с. 1146; 16].

У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження балансу між афективними та когнітивними компонентами, оскільки саме від їхньої узгодженості залежить продуктивність швидких рішень.

Окрім того, емоційна система розглядається як одна з базових регуляторних підсистем психіки, що забезпечує орієнтацію людини як у зовнішньому середовищі, так і у власному внутрішньому стані. Здатність точно зчитувати емоційні реакції інших та усвідомлювати власні афективні стани відіграє важливу роль у забезпеченні ефективної поведінки, особливо в ситуаціях, що потребують швидкого реагування. Емоційна орієнтація формує своєрідну «сенсорну рамку», через яку інтерпретуються подразники, що впливає на інтенсивність і напрям залучення робочої пам'яті. Емоційний інтелект є одним із ключових чинників, що підсилює психічну стійкість, знижує чутливість до стресорів і сприяє більш збалансованій когнітивній регуляції. Високий рівень емоційного інтелекту зменшує ризик емоційного виснаження, підвищує толерантність до стресу та сприяє більшій когнітивній гнучкості – характеристикам, які визначають продуктивність робочої пам'яті під час швидкого опрацювання інформації. Толерантність до невизначеності, що розглядається як особистісна здатність витримувати неоднозначність і відсутність чітких підказок, також впливає на динаміку швидкого прийняття рішень. Особи з високою толерантністю до невизначеності демонструють більшу відкритість до складної інформації та здатність підтримувати когнітивний контроль навіть за умов емоційної активації, уникаючи надмірного перевантаження робочої пам'яті. Натомість низький рівень толерантності часто пов'язаний із підвищеною імпульсивністю рішень, прагненням до негайної визначеності й зниженням точності оцінювання ситуації та доступних альтернатив в умовах емоційного тиску. Ці закономірності узгоджуються з результатами досліджень взаємодії емоційного стану й когнітивної регуляції [8; 9; 10; 16].

Отже, узагальнюючи ці спостереження, можна стверджувати, що емоційна система не лише модулює афективний фон, а й активно впливає на параметри робочої пам'яті – її обсяг, стабільність і швидкість оновлення. Взаємодія емоційної регуляції, емоційного інтелекту й толерантності до невизначеності формує засади ефективності швидкого прийняття рішень у контексті комплексного впливу афективних і когнітивних процесів. Для кращого узагальнення головних наукових підходів до взаємодії емоцій і робочої пам'яті доцільно використати графічне відображення цих концепцій. На рисунку 1 представлено теоретичні рамки, які найчастіше застосовуються для пояснення ролі емоцій у когнітивній регуляції та які ключові механізми зумовлюють їхній вплив на швидке прийняття рішень. Такий візуальний формат дає змогу побачити логічні зв'язки між моделями й виділити спільні регуляторні параметри.

Дані, що подані на рисунку 1, засвідчують, що, попри концептуальні відмінності між моделями, вони демонструють консенсус

щодо полімодального впливу емоцій на параметри робочої пам'яті й ролі емоційної регуляції як критичного чинника ефективності процесів швидкого прийняття рішень. Зазначена конвергенція створює теоретичне підґрунтя для поглибленого аналізу механізмів впливу емоційних станів на продуктивність робочої пам'яті й швидкість прийняття рішень у прикладних контекстах.

Важливим аспектом прийняття рішень в умовах емоційного навантаження є взаємодія робочої та довготривалої пам'яті. У межах когнітивної психології довготривала пам'ять розглядається як система збереження знань, досвіду й сформованих когнітивних схем, які можуть актуалізуватися для підтримки поточної діяльності. Актуалізація попереднього досвіду, сформованих поведінкових патернів та автоматизованих когнітивних структур забезпечує компенсаторний механізм за умов зниження продуктивності робочої пам'яті внаслідок стресу [8; 10; 16]. Це дає змогу індивіду інтегрувати не лише актуальну інформацію, що обробляється в режимі реального часу, а й наявні ментальні моделі, що підвищує стабільність і передбачуваність рішень.

Емоційні стани виконують подвійну функцію: вони можуть як підсилювати, так і пригнічувати роботу робочої пам'яті. Згідно з низкою досліджень, помірний рівень емоційної активації сприяє мобілізації уваги, прискоренню первинної обробки інформації та покращенню здатності до швидкої реакції [7, с. 4; 13]. За таких умов людина демонструє підвищену оперативність, що корисно в простих або добре знайомих ситуаціях.

Особливості взаємодії емоцій і робочої пам'яті мають значний прикладний потенціал у різних професійних сферах. Діяльність лікарів, рятувальників, судноводіїв, льотчиків та авіадиспетчерів передбачає виконання складних когнітивних операцій в умовах високого емоційного напруження й часових обмежень. У цих контекстах ефективне регулювання емоцій, швидке перемикання уваги та підтримання когнітивної стійкості визначають якість і точність прийнятих рішень.

Тип емоційного стану визначає специфіку модулювання когнітивної діяльності. Позитивні емоційні стани зазвичай пов'язують із розширенням фокусу уваги й використанням гнучкіших стратегій опрацювання інформації,



Рис. 1. Схема сучасних підходів до взаємодії емоційної системи та робочої пам'яті в процесі швидкого прийняття рішень

Джерело: сформовано автором за джерелами [4; 8; 9; 10; 16].

що може підтримувати ефективність робочої пам'яті в умовах підвищеного навантаження. Негативні емоції, зокрема пов'язані з тривожністю або напруженням, навпаки, сприяють звуженню фокусу уваги, підвищенню селективності сприйняття й переходу когнітивних процесів у режим економії ресурсів. Подібні ефекти найвиразніше проявляються в ситуаціях короткочасної емоційної активації реактивного характеру, що супроводжується необхідністю термінового прийняття рішень [8; 9; 16].

Однак надмірна емоційна інтенсивність, особливо пов'язана зі стресом чи загрозою, призводить до зниження когнітивної стабільності, звуження обсягу робочої пам'яті й збільшення кількості помилок у процесі прийняття рішень [6, с. 238]. Подібні ефекти спостерігаються в ситуаціях когнітивних перевантажень, коли активується механізм швидкого реагування, але суттєво страждає точність оцінок.

Експериментальні дані свідчать, що продуктивність швидкого прийняття рішень визначається не абсолютним рівнем емоційної активації, а її відповідністю індивідуальним когнітивним ресурсам. У нейропсихологічних дослідженнях показано, що помірний рівень емоційного збудження може підтримувати концентрацію уваги та мобілізацію робочої пам'яті, тоді як надмірно високі або надто низькі рівні активації знижують точність і стабільність оброблення інформації. Таким чином, ідеться не про фіксований «оптимум», а про динамічний баланс, який формується в межах конкретної ситуації та визначається індивідуальною стійкістю до стресу й особливостями когнітивної системи [8; 9; 16].

Окрім того, сучасне інформаційне середовище створює додаткові виклики для взаємодії емоційної та когнітивної сфер. Постійний потік повідомлень, багатозадачність, цифрове перевантаження й емоційні тригери соціальних мереж впливають на стійкість уваги, регуляцію емоцій та ефективність робочої пам'яті. Дослідження цих чинників стає дедалі важливішим, адже саме вони формують нові умови, за яких відбувається прийняття рішень у реальному часі.

Значні перспективи відкриває вивчення впливу новітніх технологій, зокрема систем штучного інтелекту (AI), які вже застосовуються для аналізу фізіологічних і поведінкових показників з метою виявлення ознак когнітивного перевантаження, емоційного виснаження й зниження стійкості уваги. У сучасних експериментальних дослідженнях AI-моделі використовуються не для «прогнозування реакцій» у буквальному сенсі, а для ідентифікації ймовірності когнітивних помилок, оцінки рівня напруження й параметрів робочої пам'яті на основі даних EEG, fMRI, окулографії та метрик стресу [14, с. 1786]. Це відкриває можливість точніше моделювати умови, за яких швидке прийняття рішень може бути порушеним.

Також важливим напрямом є дослідження емоційних переживань у соціально напружених умовах професійної діяльності, пов'язаної з підвищеним ризиком**.** Емпіричні результати свідчать, що в таких середовищах емоційна активація суттєво перебудовує механізми когнітивної регуляції, формуючи особливі патерни прийняття швидких рішень [6, с. 238].

Узагальнення цих досліджень указує на потребу поглибленого аналізу структурної організації афективних і когнітивних функцій, що дасть змогу підвищити ефективність рішень у критичних і високодинамічних ситуаціях, а також розширити теоретичні уявлення про природу швидкого мислення й емоційно-когнітивної взаємодії.

Висновки. Дослідження показало, що ефективність робочої пам'яті під час швидкого прийняття рішень визначається балансом між емоційною активацією та когнітивними ресурсами. Головними чинниками цього процесу є здатність до емоційної регуляції, рівень емоційного інтелекту, стресостійкість і толерантність до невизначеності, які формують умови для оптимальної когнітивної продуктивності. Аналіз сучасних теоретичних моделей засвідчує, що, попри наявність різних підходів, усі вони підкреслюють багатофакторний вплив емоцій на робочу пам'ять і наголошують на важливості регуляції афективних станів для збереження точності й швидкості прийняття рішень. Візуалізація цих концепцій дає змогу наочно простежити взаємозв'язки між афективними та когнітивними механізмами й визначити спільні регуляторні параметри.

Перспективним напрямом подальших досліджень є встановлення індивідуальних профілів емоційної регуляції та когнітивної стійкості, що дасть можливість прогнозувати ефективність рішень у стресогенних умовах і в умовах невизначеності. Також важливим є дослідження взаємодії емоцій і когнітивних функцій у соціально напружених і високоризикових середовищах, що дасть змогу поглибити розуміння природи швидкого мислення й емоційно-когнітивної взаємодії.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Гура Г. Психологічні механізми прийняття управлінських рішень: раціональність чи інтуїція. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. № 4 (68). С. 123–131. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-68-123-131.
2. Гриньова Н. Роль емоційного інтелекту в особистісній регуляції рішень і дій керівника як лідера. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 2 (66). С. 37–42. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-37-42.
3. Гуменюк О. Г., Миросліп О. В. Роль пам'яті у формуванні особистості: когнітивні та емоційні аспекти. *Global trends in science and education: the 3 rd International scientific and practical conference* (Kyiv, April 7-9, 2025). Kyiv, 2025. P. 638–641. URL: https://osau.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/GLOBAL-TRENDS-IN-SCIENCE-AND-EDUCATION-7-9.04.25.pdf#page=638 (дата звернення: 20.11.2025).
4. Ковальчук З. Я., Заверуха О. Я. Психологічні особливості розвитку емоційної стійкості та резильєнтності: вікові аспекти феномену. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2024. № 2. С. 37–44. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2024-2-5.
5. Лялюк Ю. Р. Теоретичний аналіз основних підходів до вивчення емоційної стійкості особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічн»)*. 2023. № 1. С. 70–77. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-10.
6. Майданенко С. Прийняття рішень поліцейськими у кризових ситуаціях: психологічний аспект. *Науковий вісник Дніпровського державного університету внутрішніх справ*. 2025. № 1. С. 235–240. DOI: https://doi.org/10.32782/2078-3566-2025-1-30.
7. Мрака Н. М., Піцикевич В. В., Гнатишин Б. О., Кочін І. С., Михайлов Т. С., Ленько Н. В., Беззубий О. В. Психологічні фактори прийняття управлінських рішень в умовах стресу. *Академічні візії*. 2024. № 30. С. 1–8. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12516821.
8. Навроцький В. Цінності, оцінки й емоції в обґрунтуванні прийняття рішень. *Актуальні проблеми духовності.* 2023. № 24. С. 249–259. DOI: https://doi.org/10.31812/apm.7686.
9. Некрасова Н. О., Скобенко М. В. Патофізіологічні особливості механізмів когнітивної функції та їх взаємозв'язки з емоційним станом у студентів медичного університету. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2023. № 22. С. 30–35. DOI: https://doi.org/10.26565/2312-5675-2023-22-04.
10. Петровська І. Психологічні концепції процесу прийняття рішень. *Вісник Львівського університету*. 2021. № 9. С. 196–201. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.25.
11. Теліпко Н. О. Психологічний аспект дослідження інтуїції у процесі ухвалення рішень. *Психологія та соціальна робота*. 2024. № 1. С. 284-292. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.26.
12. Honcharova Y. Memory Herbarism Through the Prism of Theory: Artistic Strategies of J. Barth, D. Heller, S. Dixon. Primedia eLaunch LLC, 2024. P. 192–211. DOI: https://doi.org/10.36074/ikitp.monograph-2024.06.
13. Smorshchok M. The role of injection correction in psychological rehabilitation of persons with congenital or acquired aesthetic disorders. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8 (54). P. 1986–1999. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1986-1999.
14. Stetsenko T. Application of artificial intelligence to predict patient response to injectable fillers. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 7 (53). P. 1782–1793. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1782-1793.
15. Tkachenko D. Comparison of the dynamics of resource restoration in rational and intuitive personality types during multigenre therapy. *Наукові перспективи*. 2025. № 8 (62). P. 1141–1155. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-8(62)-1141-1155.
16. Xie W., Lu Sing J. C., Martinez-Flores A., Zhang W. Induced negative arousal modulates the speed of visual working memory consolidation. *Emotion.* 2022. № 22 (1). P. 179–197. DOI: https://doi.org/10.1037/emo0001059.

References

1. Hura, H. (2022). Psykholohichni mekhanizmy pryiniattia upravlinskykh rishen: ratsionalnist chy intuitsiia [Psychological mechanisms of managerial decision-making: rationality or intuition]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK" – Scientific Notes of KROK University,* 4(68), 123–131. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-68-123-131 [in Ukrainian].
2. Hrynova, N. (2022). Rol emotsiinoho intelektu v osobystisnii rehuliatsii rishen i dii kerivnyka yak lidera [The role of emotional intelligence in the personal regulation of a leader-manager's decisions and actions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy,* 2(66), 37–42. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-37-42 [in Ukrainian].
3. Humeniuk, O. H., Myroslip, O. V. (2025). Rol pamiati u formuvanni osobystosti: kohnityvni ta emotsiini aspekty [The role of memory in personality formation: cognitive and emotional aspects]. *Global trends in science and education: the 3rd International scientific and practical conference* (Kyiv, April 7–9, 2025). Kyiv, pp. 638–641. Retrieved from: https://osau.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/GLOBAL-TRENDS-IN-SCIENCE-AND-EDUCATION-7-9.04.25.pdf#page=638 [in Ukrainian].
4. Kovalchuk, Z. Ya., Zaverukha, O. Ya. (2024). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku emotsiinoi stiikosti ta rezylientnosti: vikovi aspekty fenomenu [Psychological features of the development of emotional stability and resilience: age-related aspects of the phenomenon]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav,* 2, 37–44. https://doi.org/10.32782/2311-8458/2024-2-5 [in Ukrainian].
5. Lialiuk, Yu. R. (2023). Teoretychnyi analiz osnovnykh pidkhodiv do vyvchennia emotsiinoi stiikosti osobystosti [Theoretical analysis of the main approaches to studying an individual's emotional stability]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (seriia psykholohichna*, 1, 70–77. https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-10 [in Ukrainian].
6. Maidanenko, S. (2025). Pryiniattia rishen politseiskymy u kryzovykh sytuatsiiakh: psykholohichnyi aspekt [Decision-making by police officers in crisis situations: a psychological aspect]. *Naukovyi visnyk Dniprovskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav,* 1, 235–240. https://doi.org/10.32782/2078-3566-2025-1-30 [in Ukrainian].
7. Mraka, N. M., Pitsykevych, V. V., Hnatyshyn, B. O., Kochin, I. S., Mykhailov, T. S., Lenko, N. V., Bezzubyi, O. V. (2024). Psykholohichni faktory pryiniattia upravlinskykh rishen v umovakh stresu [Psychological factors of managerial decision-making under stress]. *Akademichni vizii,* 30, 1–8. https://doi.org/10.5281/zenodo.12516821 [in Ukrainian].
8. Navrotskyi, V. (2023). Tsinnosti, otsinky y emotsii v obhruntuvanni pryiniattia rishen [Values, assessments and emotions in the justification of decision-making]. *Aktualni problemy dukhovnosti*, 24, 249–259. https://doi.org/10.31812/apm.7686 [in Ukrainian].
9. Nekrasova, N. O., Skobenko, M. V. (2023). Patofiziolohichni osoblyvosti mekhanizmiv kohnityvnoi funktsii ta yikh vzaiemozviazky z emotsiinym stanom u studentiv medychnoho universytetu [Pathophysiological features of cognitive function mechanisms and their relationship with the emotional state of medical university students]. *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia,* 22, 30–35. https://doi.org/10.26565/2312-5675-2023-22-04 [in Ukrainian].
10. Petrovska, I. (2021). Psykholohichni kontseptsii protsesu pryiniattia rishen [Psychological concepts of the decision-making process]. *Visnyk Lvivskoho universytetu,* 9, 196–201. https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.25 [in Ukrainian].
11. Telipko, N. O. (2024). Psykholohichnyi aspekt doslidzhennia intuitsii u protsesi ukhvalennia rishen [Psychological aspect of the study of intuition in the decision-making process]. *Psykholohiia ta sotsialna robota,* 1, 284–292. https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.26 [in Ukrainian].
12. Honcharova, Y. (2024). Memory Herbarism Through the Prism of Theory: Artistic Strategies of J. Barth, D. Heller, S. Dixon. Primedia eLaunch LLC, pp. 192–211. https://doi.org/10.36074/ikitp.monograph-2024.06.
13. Smorshchok, M. (2025). The role of injection correction in psychological rehabilitation of persons with congenital or acquired aesthetic disorders. *Perspektyvy ta innovatsii nauky,* 8(54), 1986–1999. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-1986-1999.
14. Stetsenko, T. (2025). Application of artificial intelligence to predict patient response to injectable fillers. *Perspektyvy ta innovatsii nauky,* 7(53), 1782–1793. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1782-1793.
15. Tkachenko, D. (2025). Comparison of the dynamics of resource restoration in rational and intuitive personality types during multigenre therapy. *Naukovi perspektyvy,* 8(62), 1141–1155. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-8(62)-1141-1155.
16. Xie, W., Lu Sing, J. C., Martinez-Flores, A., Zhang, W. (2022). Induced negative arousal modulates the speed of visual working memory consolidation. *Emotion,* 22(1), 179–197. https://doi.org/10.1037/emo0001059.

Дата першого надходження статті до видання: 27.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:51):656.13 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-12

ІННОВАЦІЙНЕ ОНОВЛЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Корнійчук О. Е.
кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач математичних дисциплін
Житомирського агротехнічного фахового коледжу
ORCID ID: 0000-0002-5300-6508

Шостачук А. М.
кандидат технічних наук, доцент,
викладач загальнотехнічних дисциплін
Житомирського агротехнічного фахового коледжу
ORCID ID: 0000-0002-4924-1222

Гармонізація вітчизняної вищої освіти з новітніми міжнародними стандартами ISCED-F та оновленим переліком спеціальностей вимагає системної трансформації змісту фундаментальних дисциплін. Особливо гостро цей виклик постає перед групою, по суті, модернізованих технологічних спеціальностей, таких як H1 «Агрономія», H7 «Агроінженерія», J8 «Автомобільний транспорт» і G3 «Електрична інженерія». Спільним знаменником для підготовки бакалаврів за цими напрямами є те, що самі об'єкти професійної діяльності останніми роками здійснили кардинальний технологічний стрибок.

У дослідженні застосовано системний аналіз освітніх стандартів, діагностичне вхідне тестування першокурсників, а також метод міждисциплінарного консалтингу викладачів математичних дисциплін з кафедрами загальнотехнічних і фахових випускових кафедр. На основі порівняльного аналізу сформовано матрицю модернізації змісту навчання та фокусу підготовки для інноваційних технологічних спеціальностей.

На прикладі спеціальності «Автомобільний транспорт» теоретично обґрунтовано необхідність оновлення математичних знань студентів-бакалаврів на основі STEM-підходу. Емпірично зафіксовано наявність глибокої когнітивної та мотиваційної кризи серед студентів нового набору, що виявилося у фрагментарності знань, слабких обчислювальних навичках і деструктивному зниженні інтересу до вивчення вищої математики. Зазначено, що ефективне проєктування змісту навчання можливе за умови тісної міжкафедральної співпраці, результатом якої визначено перехід від рутинних аналітичних операцій до комп'ютерного STEM-моделювання.

Для практичної реалізації такого підходу й вирішення мотиваційних проблем розроблено дидактичну матрицю STEM-орієнтованого оновлення математичних знань бакалаврів, яка передбачає розмежування прикладних кейсів за інженерним (конструкторсько-технологічним) і логістичним (організаційно-управлінським) напрямами J8 із застосуванням освітньо-професійних ІКТ-засобів. Перспективи подальших досліджень полягають у проєктуванні запропонованих дидактичних аспектів для модернізації освітніх програм агрономічного, агроінженерного й електротехнічного напрямів.

Ключові слова: *технологічні спеціальності, вища математика, математичні знання, бакалаври автомобільного транспорту, інженерія, логістика, STEM-підхід.*

Korniichuk O. E., Shostachuk A. M. Innovative updating of mathematical knowledge for undergraduate students in technological specialties

The harmonization of domestic higher education with the latest international ISCED-F standards and the updated list of specialties demands a systemic transformation of the core curriculum content. This challenge is particularly acute for a group of essentially modernized technological specialties, including H1 "Agronomy", H7 "Agricultural Engineering", J8 "Automotive Engineering", and G3 "Electrical Engineering". The common denominator in undergraduate training for these fields is that the objects of professional activity themselves have made a radical technological leap in recent years.

The study applied a systemic analysis of educational standards, diagnostic entry-level testing of first-year students, and a method of interdisciplinary consulting between mathematics faculty and departments

© Корнійчук О. Е., Шостачук А. М., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

of general engineering and specialized graduating departments. Based on a comparative analysis, a matrix for modernizing curricular content and training focus was developed for innovative technological specialties.

Using the "Automotive Engineering" specialty as a case study, the necessity of updating the mathematical knowledge of undergraduate students based on a STEM approach was theoretically substantiated. Empirically, a profound cognitive and motivational crisis was documented among incoming students, manifesting in fragmented knowledge, weak computational skills, and a destructive decline in interest toward studying higher mathematics.

It is noted that effective curricular content design is possible only under conditions of close interdepartmental collaboration, which results in a transition from routine analytical operations to computer-based STEM modeling. For the practical implementation of this approach and to resolve motivational issues, a didactic matrix for the STEM-oriented updating of undergraduate mathematical knowledge was developed. This matrix provides for the differentiation of applied case studies into the engineering (design and technology) and logistical (organizational and management) tracks of J8, utilizing educational and professional ICT tools. Prospects for further research lie in projecting the proposed didactic aspects onto the modernization of educational programs in agronomic, agricultural engineering, and electrical engineering fields.

Keywords: *technological specialties, higher mathematics, mathematical knowledge, automotive engineering undergraduate students, engineering, logistics, STEM approach.*

Вступ. Перехід вищої освіти України на оновлений перелік галузей і спеціальностей за міжнародним стандартом ISCED-F 2013 – це не косметична зміна шифрів, а радикальне *переформатування змісту навчання*. За філософією ISCED-F оцінюється саме предметна галузь, тобто сутнісне наповнення і спрямування освітньо-професійної підготовки.

Особливо гостро цей виклик постає перед групою новітніх, по суті, модернізованих технологічних спеціальностей, таких як H1 «Агрономія», H7 «Агроінженерія», J8 «Автомобільний транспорт» і G3 «Електрична інженерія». Спільним знаменником для підготовки бакалаврів за цими напрямами є те, що самі об'єкти професійної діяльності останніми роками здійснили кардинальний технологічний стрибок. Сучасний аграрний комплекс трансформується у високотехнологічний *AgTech* із супутниковим моніторингом полів, енергетика перейшла до концепції інтелектуальних децентралізованих мереж *Smart Grids*, а автомобільний транспорт перетворився із суто механічних пристроїв на кіберфізичні системи – складні «комп'ютери на колесах» з алгоритмами штучного інтелекту й автономного керування. Аналіз оновлення змісту навчання та спрямування підготовки для цих інноваційних технологічних спеціальностей наведено в таблиці 1.

Найбільш показовим і водночас критичним елементом цієї модернізації є фундаментальна математична підготовка, яка традиційно визначає якість технологічної освіти. Проте в умовах переходу на нові стандарти зміст вищої математики та вимоги до знань у багатьох ЗВО залишаються незмінним десятиліттями, відірваним від практичних вимог нових сфер технологій.

Для детального аналізу цієї проблеми доцільно сфокусуватися на підготовці бакалаврів за спеціальністю J8 «Автомобільний транспорт». Саме тут трансформація самого об'єкта дослідження – перехід від чистої механіки ДВЗ до систем штучного інтелекту, електромобільності – вимагає оновлення математичних знань студентів і зміни вектора у їхньому формуванні.

Код J8 об'єднує дві спеціальності: 274 «Автомобільний транспорт» і 275.03 «Транспортні технології». Спеціальність 274 є класичною інженерією, де студенти вивчають конструкцію, проєктування, технічне обслуговування та ремонт автомобіля, його двигунів і систем. Спеціальність 275.03 орієнтована на управління, логістику й безпеку, тобто в основі професійної підготовки лежать ефективна організація перевезень, розрахунок маршрутів і керування транспортними потоками.

Модернізація змісту вищої математики для бакалаврів спеціальності J8 вимагає чіткого розуміння: ми більше не готуємо класичного «інженера-механіка». Об'єкт його майбутньої професійної діяльності кардинально змінився. Як наслідок, класичний академічний курс вищої математики, який десятиліттями залишається незмінним, увійшов у глибоку

Таблиця 1

Матриця модернізації змісту навчання та фокусу підготовки за новітньою класифікацією ISCED-F

Філософія зміни змісту навчання	Крос-галузева та міждисциплінарна інтеграція	Цифровізація контенту (ІКТ та STEM-інструменти)	Зменшення/вилучення застарілого матеріалу
H1 Агрономія			
Перехід від ізольованого вирощування польових культур до концепції єдиного біологічно-технологічного циклу сучасного фермерського господарства.	Інтеграція рослинництва з базовим тваринництвом (кормовиробництво, утилізація відходів, органічні добрива), агрохімією та екологічним менеджментом.	Упровадження технологій AgTech: супутниковий моніторинг полів, аналіз вегетаційних індексів (NDVI), робота з ГІС-системами та картографування врожайності.	Скорочення обсягу застарілих описових курсів традиційного суцільного хімічного обробітку полів. Відмова від «чистої» академічної ботаніки та фітопатології, що відірвані від економіки й реальних бізнес-показників фермерських господарств.
H7 Агроінженерія			
Руйнування бар'єру між механікою та біологією. Трансформація інженера з «ремонтника комбайна» на системного архітектора процесів Smart Farming.	Наскрізний зв'язок важкого машинобудування з біологічними процесами агросектору, агротехнологіями, сенсорикою та автоматизацією процесів.	Інтеграція систем точного землеробства: робота з ISOBUS-протоколами, бортовими комп'ютерами, датчиками, GPS-навігацією та агродронами. Моделювання в Mathcad/MATLAB.	Повне вилучення технологій капітального ремонту й відновлення деталей у майстернях (наплавлення, розточування вузлів) – ринок праці перейшов на блочну/агрегатну заміну. Відмова від паперового інженерного креслення на користь наскрізного цифрового 3D CAD-моделювання.
J8 Автомобільний транспорт			
Автомобіль як кіберфізична система («комп'ютер на колесах»). Чітке розмежування й паралельний розвиток інженерного (сервіс) і логістичного (потоки) блоків.	Інженерний блок: зв'язок механіки з мікропроцесорною технікою та високовольтними системами. Логістичний блок: інтеграція транспорту з теорією графів, топологією мереж та економікою.	Інженерний блок: тестування електронних систем (ADAS, ESP), діагностика CAN-шин, симуляція в Maple. Логістичний блок: обробка Big Data хмарної GPS-телематики в MS Excel, оптимізація потоків.	Максимальне скорочення навчальних годин на термодинаміку та механіку класичних двигунів внутрішнього згоряння. Вилучення методик ручного відновлення деталей, а також застарілих курсів з токарно-фрезерної ручної обробки металів.
G3 Електрична інженерія			
Перехід від обслуговування монолітних централізованих енергосистем до управління гнучкими, децентралізованими, екологічними й інтелектуальними мережами (Smart Grids)	Синергія сировинної енергетики із силовою електронікою, кліматичним менеджментом, декарбонізацією й технологіями «зеленого переходу».	Замість класичних аналогових реле, фокус на мікропроцесорний захист, цифрові підстанції, частотно-регульовані електроприводи (інвертори, конвертори). Символьні обчислення в Maple.	Максимально скорочуються ручні математичні розрахунки режимів мереж на папері – цей зміст переноситься в спеціалізоване програмне забезпечення.

суперечність із реальними інженерно-логістичними завданнями.

З іншого боку, головний дидактичний виклик перемістився в площину критично низької вхідної підготовки та специфічної деформації мотивації першокурсників. Проведений нами первинний моніторинг свідчить, що понад 85% вступників мають лише фрагментарні шкільні знання: вони «десь щось чули» про базові математичні поняття й фор-

мули, але не володіють ними на практичному рівні. Щодо професійної мотивації ситуація є ще складнішою: близько 95% студентів не розуміють, навіщо їм знати тригонометрію, похідну, інтеграл чи математичну статистику.

У свідомості першокурсників домінує стійкий застарілий стереотип, що робота в автомобільній галузі – це виключно репродуктивна праця, яка зводиться до вміння «крутити гайки» та вручну ремонтувати двигуни. Багато з них уже мають власні автомобілі, володіють базовими навичками автослюсаря й уважають, що для успіху їм потрібен лише диплом, а будь-які інженерні чи логістичні розрахунки в майбутньому за них може виконати штучний інтелект. Виникає парадоксальна суперечність: занижена професійна самооцінка студентів, які бачать себе лише технічними виконавцями, блокує розуміння того, що сучасний автомобільний транспорт – це складна інтелектуальна система, управління якою неможливе без володіння методами математичного моделювання та критичного осмислення результатів.

Аналіз навчальних посібників і матеріалів, що забезпечують освітній процес укрупненої спеціальності J8 «Автомобільний транспорт», засвідчує, що сучасний профільний матеріал насичений складним прикладним математичним апаратом, математичними моделями транспортних засобів і систем перевезень, розв'язання яких вимагає застосування цифрових технологій. Зокрема, інженерний блок експлуатації автомобільного транспорту спирається на стохастичні моделі, диференціальні рівняння й теорію ймовірностей для оцінки надійності технічних систем. Цей напрям підкріплений дослідженнями з моделювання робочих процесів транспортних засобів В. О. Богомолова та Д. М. Леонтьєва [1]. Своєю чергою, економіко-логістичний блок дисциплін для спеціальності J8 забезпечується колективною працею з моделювання в транспортних технологіях за редакцією А. В. Сохацького [11]. Тут задіяні матриці, теорія графів, теорія оптимізації транспортних потоків, математична статистика.

Проте, попри глибоке вивчення окремих технічних чи логістичних аспектів, синергетичний ефект від об'єднання цих знань в інтегрованій галузі J8, де математичне моделювання пов'язує надійність «заліза» з ефективністю логістичних потоків, досі потребує додаткового дослідження й формалізації.

Сучасна філософія стандарту ISCED-F вимагає не просто заміни однієї теорії іншою, а повного оновлення методології викладання вищої математики. У цьому контексті базовим вектором модернізації змісту навчання має стати STEM-підхід, де математичний апарат (*Mathematics*) є інтегруючим стрижнем природничо-наукової бази (*Science*), новітніх автомобільних і цифрових технологій (*Technology*) та основ інженерного проєктування й логістичного менеджменту (*Engineering*).

Різні аспекти розбудови освітнього простору ЗВО в STEM-напрямі розглядаються в багатьох сучасних публікаціях вітчизняних дослідників.

Основні проблеми й труднощі впровадження STEAM-освіти в систему професійного навчання, зацікавлення молоді природничо-математичними дисциплінами розкрито в праці І. Ю. Шахіної та О. А. Подзигун [6]. Своєю чергою, інноваційні й інтерактивні методи навчання, STEM-технології й сучасні цифрові інструменти як дієвий механізм підготовки майбутніх інженерів розглянуто Т. Ю. Мітяшкіною та ін. [4], а вплив ІТ на якість, ефективність і доступність STEM-навчання, важливість використання хмарних обчислень, штучного інтелекту (ШІ), доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR) у навчальному процесі обґрунтовано Т. В. Серденко та її колегами [5].

Проблеми формування позитивного ставлення студентів до математичного аналізу та подолання бар'єрів у навчанні за допомогою інтегрованих STEM-проєктів детально розкриваються в працях європейських фахівців А. Бреди [7] і П. Гарсії-Льямас [9].

Попри наявність значної кількості наукових праць, теоретичну привабливість новітніх стандартів ISCED-F і STEM-підходу, залишаються відкритими механізми міждисциплінарної взаємодії для інтегрованої спеціальності J8, оновлення математичного контенту, його адаптації до умов гострої мотиваційної та когнітивної кризи студентів-першокурсників технологічних спеціальностей.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та практична апробація інноваційних підходів до оновлення змісту математичної підготовки бакалаврів технологічних спеціальностей (на прикладі J8 «Автомобільний транспорт») відповідно до філософії стандарту ISCED-F, шляхом інтеграції прикладного STEM-підходу й сучасного ІКТ-інструментарію.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

– ***теоретичні***: *системний і порівняльний аналіз* нормативно-правової бази вищої освіти, міжнародного стандарту ISCED-F 2013 та освітньо-професійних програм інженерно-аграрного профілю – для визначення розбіжностей між класичним змістом математики й вимогами цифрової індустрії; *абстрагування й моделювання* – для побудови STEM-орієнтованої матриці математичних знань бакалаврів; *узагальнення й систематизація* – для формулювання концептуальних висновків дослідження;

– ***емпіричні (діагностико-прогностичні)***: *педагогічне спостереження й моніторинг* освітнього процесу (аналіз результатів вхідного контролю знань першокурсників) – для виявлення рівня сформованості їхнього базового математичного інструментарію; *методи міжкафедрального консалтингу* (цільові бесіди, інтерв'ювання, експертне оцінювання серед викладачів) – для верифікації реальних інформаційних запитів загальнотехнічних і спеціальних дисциплін до математичного апарату, а також визначення оптимальних траєкторій інтеграції засобів цифрових технологій.

Експериментально-діагностичну базу дослідження становили результати моніторингу вхідного контролю знань студентів-бакалаврів (загальна вибірка – 90 осіб) і міжкафедрального консалтингу для спеціальності J8.

Оцінювання дидактичної системи й учасників освітнього процесу здійснювалося за такими характеристиками, критеріями та показниками:

1. Предметно-когнітивний критерій.

Показник: рівень залишкових знань базових математичних понять (тригонометрія, стереометрія, функції).

Параметр оцінювання: кількість правильно розв'язаних концептуальних задач під час вхідного тестування (виявлено фрагментарність бази у понад 85% вступників).

2. Професійно-мотиваційний критерій.

Показник: розуміння студентами ролі математичного моделювання як «інженерно-логістичного провідника» в майбутній діяльності за спеціальністю J8; відхід від сприйняття предмета як абстрактного селективного бар'єра.

Параметр оцінювання: коефіцієнт усвідомлення практичної цінності математики за результатами первинного анкетування (зафіксовано початковий бар'єр у 95% першокурсників, орієнтованих суто на репродуктивні механічні операції).

3. Технологічно-інструментальний критерій.

Показник: здатність викладачів і студентів здійснювати людино-машинну синергію в умовах Індустрії 5.0; готовність до наскрізного використання засобів ІКТ та СКМ для оновлення математичних знань.

Параметр оцінювання: рівень інтеграції динамічних середовищ (*GeoGebra, MS Excel, Mathcad, Maple*) у структуру практичних занять і вміння аналізувати «кінематичні/бізнес похибки» цифрових моделей.

Результати. Реалізація визначеної мети дослідження та розв'язання окресленої науково-методичної проблеми вимагають кардинального переосмислення організаційних і змістових засад навчання вищої математики. Першим кроком у практичній реалізації трансформації математичної підготовки студентів спеціальності J8 «Автомобільний транспорт» стало впровадження *інтегративно-кооперативної моделі* взаємодії між викладачами фундаментальних, загальнотехнічних дисциплін і випускової кафедри. Ефективне проєктування оновленого змісту навчання виявилося можливим лише за умови тісної міжкафедральної співпраці.

Ситуація, у якій 85% вступників демонструють повну несформованість фундаментальних математичних знань, а 96% від цієї кількості не знають таблицю множення, робить класичне академічне читання лекцій з вищої математики абсолютно абсурдним. Проте знання шкільного курсу є критично

затребуваними на перших же заняттях з механіки й теорії двигунів.

Проведений нами моніторинг та експертне опитування викладачів загальнотехнічних і спеціальних дисциплін дали змогу конкретизувати перелік базових математичних інструментів, без яких неможливе подальше засвоєння професійного складника підготовки.

Головним концептуальним висновком нашої співпраці стало стратегічне рішення: перевести фокус вищої математики з рутинних аналітичних операцій на комп'ютерне STEM-моделювання, чітко розмежувавши прикладні кейси під інженерний і логістичний профілі майбутньої діяльності бакалавра.

Для практичної реалізації запропонованого підходу й надання викладачам-математикам методичного інструментарію ми сформували дидактичну матрицю інтегративно-контекстного оновлення математичних знань студентів (таблиця 2). Ця матриця безпосередньо пов'язує трансформаційні цілі підготовки бакалаврів спеціальності J8, необхідний математичний апарат і процесуальну реалізацію завдань на основі STEM-технологій і засобів ІКТ.

Представлена матриця (таблиця 2) дає змогу відійти від лінійного викладу чистої теорії та структурувати кожне практичне заняття як міні-проєкт. При цьому перехід від шкільних інструментів (*MS Excel, GeoGebra*) до складніших інженерних середовищ (*Mathcad, Maple*) має відбуватися природно – через потребу розв'язати конкретне професійне завдання, яке перед студентом ставить його майбутня спеціальність J8.

Коли студент наочно бачить, що диференціальне рівняння в середовищі *Mathcad* описує не відірваний від життя графік функції, а реальну плавність ходу підвіски автомобіля й теорія ймовірностей в *MS Excel* оптимізує чергу на СТО, де він планує працювати, бар'єр неприйняття зникає. Математика стає наочним, сервісним інструментом, який доводить: сучасний бакалавр автомобільного профілю має бути висококласним оператором високотехнологічних інженерних систем.

Дослідження є продовженням нашої раніше проведеної наукової роботи, зокрема впровадження науково-технічних досліджень у процес навчання математичних дисциплін [2], формування інженерного мислення засобом прикладних математичних знань [3] і взагалі історично складного шляху трансформації української технологічної освіти [10].

Концептуальним орієнтиром для інноваційного оновлення математичних знань студентів-бакалаврів технологічних спеціальностей є провідний міжнародний тренд: «*Математика як шлюз, а не бар'єр: переосмислення інженерної підготовки для 21 століття*» [8]. Ця ідеологія дидактичної стратегії вимагає рішучої відмови від сприйняття математичної науки як ізольованого селективного фільтра («*gatekeeper*»), спрямованого на відсіювання студентів через перевірку їхньої рутинної процедурної витривалості на папері. У межах дослідження цей підхід трансформується у вимогу надання математичному ядру статусу інженерно-технологічного й економіко-логістичного провідника («*gateway*»).

Висновки. У статті запропоновано інноваційну модель модернізації фундаментальної освіти для технологічних спеціальностей:

1. Нова парадигма інтегрованої підготовки студентів за спеціальністю J8 «Автомобільний транспорт» вимагає формування синергетичних компетентностей. Сучасний бакалавр має одночасно володіти конструкторсько-технологічним апаратом автомобільної інженерії та інструментами логістичного менеджменту великих транспортних систем. Це зумовлює перехід від традиційно ізольованого викладання вищої математики до її обов'язкової міждисциплінарної трансформації.

2. Запропоновано дидактичну матрицю STEM-орієнтованого оновлення математичних знань бакалаврів, яка є дієвим інструментом міжкафедральної співпраці. Вона має забезпечувати прямий зв'язок між запитами випускових кафедр та оновленим змістом вищої математики. Передбачається, що завдяки такій методиці вдасться подолати 85%-й бар'єр математичної непідготовленості вступників шляхом їхньої адаптації до вимог технічних і логістичних модулів.

3. Теоретично обґрунтовано ефективність STEM-підходу в поєднанні з сучасними засобами ІКТ для усунення абстрактності вищої математики. Наскрізне використання динамічних та інструментальних комп'ютерних сис-

Таблиця 2

Дидактична матриця STEM-орієнтованого оновлення математичних знань бакалаврів (спеціальність J8)

Розділ ВМ	Оновлені цілі навчання	Ключові знання	Трансформація в STEM-контекст інтегрованого коду J8
Лінійна та векторна алгебра	Формування готовності до оптимізації соціотехнічних мереж і розрахунку статичної рівноваги елементів конструкцій.	• Матриця • Визначник • Системи лінійних рівнянь (СЛР) • Скалярний і векторний добутки • Елементи теорії графів	Інженерний вектор (залізо): розкладання просторових сил, розрахунок навантажень на важелі підвіски та раму колісних машин. Логістичний вектор (потоки): матричне моделювання матеріально-технічного постачання АТП; матриці суміжності для оптимізації маршрутів перевезень. ІКТ: Mathcad: розв'язання СЛР; MS Excel (надбудова «Пошук рішення»/Solver): автоматизація транспортної задачі мережевої оптимізації.
Аналітична геометрія	Розвиток здатності до просторового (3D) моделювання та геометричного проєктування об'єктів транспорту.	• Лінії на площині й у просторі • Площини • Поверхні другого порядку	Інженерний вектор (залізо): математичне моделювання контурів кузовів, профілювання елементів ДВЗ (кулачків розподільного вала). Логістичний вектор (потоки): геометричне проєктування елементів дорожньої інфраструктури, топологія доріг, розрахунок радіусів кривизни поворотів. ІКТ: Mathcad: аналіз геометричних параметрів колісних машин; GeoGebra: динамічна тривимірна візуалізація, перерізи; Maple: побудова високоточних геометричних шаблонів.
Диференціальне числення	Формування навичок градієнтного пошуку оптимальних параметрів і кінематичного аналізу систем.	• Похідна першого порядку • Похідна вищих порядків • Екстремум функції двох і більше змінних	Інженерний вектор (залізо): дослідження швидкостей і прискорень деталей КШМ двигуна, визначення точок критичного зносу вузлів колісних машин. Логістичний вектор (потоки): обчислення миттєвої інтенсивності транспортного потоку; пошук екстремумів для мінімізації витрати палива на маршруті. ІКТ: символьне диференціювання складних аналітичних моделей у Mathcad/Maple, графічний аналіз екстремумів, точок перегину в GeoGebra.
Інтегральне числення	Розвиток здатності до обчислення інтегральних геометричних, енергетичних і кількісних характеристик систем.	• Визначений інтеграл • Кратні інтеграли	Інженерний вектор (залізо): обчислення площі міделя кузова для аеродинамічного розрахунку; визначення об'ємів камер згоряння складної форми. Логістичний вектор (потоки): розрахунок сумарної витрати палива за їздовий цикл; інтегрування функцій щільності пасажиро- та вантажопотоків. ІКТ: Mathcad/Maple: обчислення кратних інтегралів складних інженерних профілів і силових епюр.
Диференціальні рівняння	Формування готовності до дослідження й імітаційного моделювання складних динамічних процесів транспортної галузі.	• Звичайні ДР другого порядку • Лінійні неоднорідні ДР вищих порядків	Інженерний вектор (залізо): моделювання плавності ходу автомобіля, розрахунок демпфування амортизаторів, перехідні процеси в електроніці. Логістичний вектор (потоки): диференціальні моделі гідродинамічної теорії транспортних потоків (моделювання утворення «хвиль заторів»). ІКТ: чисельне інтегрування нелінійних моделей підвіски через блок Given/Odesolve в Mathcad, аналітичні дослідження в Maple.
Теорія ймовірностей і математична статистика	Розвиток імовірнісного мислення для оцінки надійності технічних засобів і проєктування систем масового обслуговування.	• Закон розподілу випадкової величини • Статистична вибірка • Елементи теорії масового обслуговування (ТМО)	Інженерний вектор (залізо): оцінка залишкового ресурсу деталей за законом Вейбулла, статистичне прогнозування відмов агрегатів автомобіля. Логістичний вектор (потоки): моделювання пропускної здатності й оптимізація кількості постів на СТО, АЗС, митних терміналах. ІКТ: статистична обробка емпіричних вибірок і перевірка гіпотез за допомогою пакета «Аналіз даних» у MS Excel.

тем (*MS Excel, GeoGebra, Mathcad, Maple*) змінює акцент із рутинних ручних обчислень на математичне моделювання прикладних інженерних задач. При цьому математика трансформується в прикладний сервісний інструмент, що прибирає 95%-й бар'єр неприйняття математичних знань.

4. На основі порівняльного аналізу сформовано матрицю модернізації змісту навчання та фокусу підготовки за новітньою класифікацією ISCED-F в умовах технологічного стрибка галузей: H1 «Агрономія», H7 «Агроінженерія» та G3 «Електрична інженерія». Отримані результати експерименту, а саме оновлення математичних знань для автомобілістів, є універсальним базисом для переосмислення й модернізації змісту навчання для зазначених технологічних напрямів підготовки майбутніх бакалаврів.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Богомолов В. О., Леонтьєв Д. М. Математичне моделювання робочих процесів колісних та гусеничних transportних засобів : навчальний посібник. Харків : ФОП Бровін О. В., 2025. 240 с.
2. Корнійчук О. Е. Особливості впровадження науково-технічних досліджень у процес навчання математичних дисциплін. Фізико-математична освіта. 2020. Вип. 4 (26). С. 56–60. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-026-4-010.
3. Корнійчук О. Е. Розвиток інженерного мислення в процесі вивчення прикладної математики. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 1(1). С. 181–192. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1(1)-181-192.
4. Мітяшкіна Т. Ю., Міленіна А. М., Кісь-Коркіщенко Л. В. Інноваційні методи та STEM-технології в навчанні студентів інженерних спеціальностей. Технічний сервіс агропромислового, лісового та транспортного комплексів. 2026. Т. 28. С. 149–155. URL: https://tsafts.btu.kharkiv.ua/tsafts/uk/article/view/325/345.
5. Серденко Т. В., Рейс Т. Т., Панченко О. Д. Інформаційні технології як ключовий інструмент у STEM-освіті: сучасний стан і перспективи. Таврійський науковий вісник. Серія «Технічні науки». 2024. № 6. С. 99–105. DOI: https://doi.org/10.32782/tnv-tech.2024.6.11.
6. Шахіна І. Ю., Подзигун О. А. Особливості впровадження STEAM-освіти в систему професійного навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2025. Вип. 78. С. 396–409. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-396-409.
7. Breda A., Neves A., Dos Santos J., Lavicza Z. Utilising a STEAM-based Approach to Support Calculus Students' Positive Attitudes Towards Mathematics and Enhance their Learning Outcomes. Open Education Studies. 2023. Vol. 5, Iss. 1. P. 20220210. DOI: https://doi.org/10.1515/edu-2022-0210.
8. Carpenter J. P., Klingbeil N. W., Bertoline G. R. Mathematics as a gateway, not a barrier: Reimagining engineering preparation for the 21st century. Education Sciences. 2026. Vol. 16, Iss. 5. Art. no. 785. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci16050785.
9. García-Llamas P., Taboada A., Sanz-Chumillas P., Pereira L. L., Alvarez R. B. Breaking barriers in STEAM education: Analyzing competence acquisition through project-based learning in a European context. International Journal of Educational Research Open. 2025. Vol. 8. Art. no. 100449. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100449.
10. Krugliak M., Shostachuk A. Higher special state educational institutions of sub-Russian Ukraine (the end of the 19th – the beginning of the 20th century): formation and development. Eminak. 2026. № 2 (54). P. 273–289. DOI: https://doi.org/10.33782/eminak2026.2(54).
11. Моделювання в транспортних технологіях. Частина І : монографія / А. В. Сохацький та ін. ; за ред. А. В. Сохацького. Дніпро : УМСФ, 2022. 180 с. URL: http://biblio.umsf.dp.ua/xmlui/handle/123456789/4793.

References

1. Bohomolov, V. O., & Leontiev, D. M. (2025). Matematychne modeliuvannia robochykh protsesiv kolisnykh ta husenychnykh transportnykh zasobiv – Mathematical modeling of working processes of wheeled and tracked vehicles: Training manual. FOP Brovin O. V. [in Ukrainian].
2. Breda, A., Neves, A., Dos Santos, J., & Lavicza, Z. (2023). Utilising a STEAM-based Approach to Support Calculus Students' Positive Attitudes Towards Mat hematics and Enhance their Learning Outcomes. *Open Education Studies*, *5*(1), 20220210. https://doi.org/10.1515/edu-2022-0210.
3. Carpenter, J. P., Klingbeil, N. W., & Bertoline, G. R. (2026). Mathematics as a gateway, not a barrier: Reimagining engineering preparation for the 21st century. *Education Sciences*, *16*(5), Article 785. https://doi.org/10.3390/educsci16050785.

4. García-Llamas, P., Taboada, A., Sanz-Chumillas, P., Pereira, L. L., & Alvarez, R. B. (2025). Breaking barriers in STEAM education: Analyzing competence acquisition through project-based learning in a European context. *International Journal of Educational Research Open*, *8*, Article 100449. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100449.
5. Korniichuk, O. E. (2020). Osoblyvosti vprovadzhennia naukovo-tekhnichnykh doslidzhen u protses navchannia matematychnykh dystsyplin [Features of the implementation of scientific and technical research in the process of teaching mathematical disciplines]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 4*(26), 56–60. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2020-026-4-010 [in Ukrainian].
6. Korniichuk, O. E. (2022). Rozvytok inzhenernoho myslennia v protsesi vyvchennia prykladnoi matematyky [Development of engineering thinking in the process of studying applied mathematics]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education,* (1), 181–192. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-1(1)-181-192 [in Ukrainian].
7. Krugliak, M., & Shostachuk, A. (2026). Higher special state educational institutions of sub-Russian Ukraine (the end of the 19th – the beginning of the 20th century): formation and development. *Eminak*, (2), 273–289. https://doi.org/10.33782/eminak2026.2(54).
8. Mitiashkina, T. Yu., Milenina, A. M., & Kis-Korkishchenko, L. V. (2026). Innovatsiini metody ta STEM-tekhnolohii v navchanni studentiv inzhenernykh spetsialnostei [Innovative methods and STEM technologies in teaching engineering students]. *Tekhnichnyi servis ahropromyslovoho, lisovoho ta transportnoho kompleksiv* [Technical Service of Agriculture, Forestry and Transport Systems], *28*, 149–155. Retrieved from: https://tsafts.btu.kharkiv.ua/tsafts/uk/article/view/325/345 [in Ukrainian].
9. Serdenko, T. V., Reis, T. T., & Panchenko, O. D. (2024). Informatsiini tekhnolohii yak kliuchovyi instrument u STEM-osviti: suchasnyi stan i perspektyvy [Information technologies as a key tool in STEM education: Current state and prospects]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriia: Tekhnichni nauky – Taurida Scientific Herald. Series: Technical Sciences,* (6), 99–105. https://doi.org/10.32782/tnv-tech.2024.6.11 [in Ukrainian].
10. Shakhina, I. Yu., & Podzyhun, O. A. (2025). Osoblyvosti vprovadzhennia STEAM-osvity v systemu profesiinoho navchannia [Features of STEAM-education implementation in the vocational training system]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems,* (78), 396–409. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-396-409 [in Ukrainian].
11. Sokhatskyi, A. V. (Ed.). (2022). *Modeliuvannia v transportnykh tekhnolohiiakh. Chastyna I* [Modeling in transport technologies. Part I: Monograph]. UMSF. Retrieved from: http://biblio.umsf.dp.ua/xmlui/handle/123456789/4793 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:811.111:004.8 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-13

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Кочмар Д. А.
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-2896-1546

Оверчук О. В.
кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-5576-0398

У статті визначено особливості використання технологій штучного інтелекту в навчанні англійської мови професійно-комунікативної спрямованості. Проаналізовано науково-методичну літературу з проблематики застосування технологій штучного інтелекту в освіті. Систематизовано й узагальнено педагогічний досвід. Проведено анкетування у формі анонімного онлайн-опитування на платформі Google Forms. Дослідження виконано на базі економічного факультету ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» в травні 2026 року. Вибірку становили 92 здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти економічного факультету. Анкета структурована за трьома блоками: частота використання ШІ студентами; цілі застосування ШІ в професійно-комунікативній діяльності; запити студентів щодо форматів інтеграції ШІ в аудиторну роботу. Для обробки даних застосовано кількісний аналіз (розрахунок відсоткових співвідношень, ранжування) і якісну інтерпретацію результатів. Установлено, що 71,7% респондентів регулярно застосовують ці технології. Визначено найпопулярніші інструменти – ChatGPT (85,9%) і Gemini (37,0%). Проаналізовано цілі використання ШІ для вивчення англійської мови професійно-комунікативної спрямованості: переклад текстів (81,5%), перевірка граматики (72,8%) і робота з іншомовними джерелами (66,3%). Досліджено запити студентів щодо бажаних форматів роботи з ШІ: найвищу зацікавленість виявлено до моделювання професійних ситуацій (84,8%), перевірки ділової кореспонденції з поясненнями (78,3%) і навчання промпт-інжинірингу (70,1%). Визначено суттєвий дисонанс між поточними практиками використання ШІ й запитами студентів. Окреслено перспективні напрями методичної роботи: створення навчальних діалогів із використанням ШІ для тренування усного мовлення, створення рефлексивних завдань для аналізу помилок, формування навичок промпт-інжинірингу та забезпечення методичного супроводу викладача для запобігання ризикам зниження самостійності й критичного мислення.

Ключові слова: *штучний інтелект, англійська мова професійного спрямування, іншомовна комунікативна компетентність, інноваційні педагогічні технології.*

Kochmar D. A., Overchuk O. V. Features of using artificial intelligence technologies in teaching English for professional communication

The features of using artificial intelligence technologies in teaching English for professional communication were examined. Scientific and methodological literature on the application of artificial intelligence technologies in education was analyzed. Relevant pedagogical experience was systematized and generalized. An anonymous online questionnaire was conducted using the Google Forms platform. The study was carried out at the Faculty of Economics of the Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities in May 2026. The sample comprised 92 master's degree students of the Faculty of Economics. The questionnaire consisted of three sections: the frequency of AI use and the tools employed by students; the purposes of AI use in professional communication; and students' expectations regarding AI integration

© Кочмар Д. А., Оверчук О. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

into classroom learning. Quantitative analysis (percentage distribution and ranking) and qualitative interpretation were applied to process the data. The findings revealed that 71.7% of respondents regularly use AI technologies. The most frequently used tools were ChatGPT (85.9%) and Gemini (37.0%). The main purposes of AI use in learning English for professional communication were text translation (81.5%), grammar checking (72.8%), and working with English-language sources (66.3%). Students' preferences regarding AI-supported learning activities demonstrated the highest interest in simulations of professional communication (84.8%), business correspondence review with explanatory feedback (78.3%), and prompt engineering training (70.1%). A substantial mismatch was identified between students' current AI practices and their educational expectations. The study outlines promising directions for methodological support, including the development of AI-based dialogue scenarios for oral communication practice, reflective tasks for error analysis, prompt-engineering instruction, and systematic teacher guidance to mitigate the risks of declining learner autonomy and critical thinking.

Keywords: *artificial intelligence, English for professional purposes, foreign language communicative competence, innovative educational technologies.*

Вступ. Штучний інтелект застосовується в багатьох сферах людської діяльності, й освітня галузь належить до тих, де його можливості розкриваються особливо виразно. За допомогою відповідних технологій здобувачі освіти опановують нові знання та формують практичні навички в індивідуальному темпі. За даними Digital Education Council, 88% студентів по всьому світу вже застосовують інструменти штучного інтелекту у своєму навчанні [13]. Опитування HEPI та Kortext дало змогу визначити, що частка студентів, які використовують інструменти генеративного штучного інтелекту, зросла з 66% у 2024 році до 92% у 2025 році [16]. Загалом студенти позитивно ставляться до генеративного штучного інтелекту в процесі викладання та навчання [11].

Серед напрямів, у яких застосування штучного інтелекту набуває дедалі ширшого поширення, є вивчення англійської мови. Володіння цією мовою є передумовою професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зокрема серед майбутніх управлінців. Розширення міжнародних економічних контактів, участь українських компаній у транснаціональних проєктах і необхідність ведення переговорів з іноземними партнерами вимагають від фахівців здатності вільно оперувати діловою термінологією, складати офіційну кореспонденцію та проводити презентації англійською мовою. Формування цих навичок традиційними методами часто не встигає за темпом змін у вимогах роботодавців.

Дослідники Н. Головацька, Т. Колісниченко, О. Гоменюк дійшли висновку, що українські студенти закладів вищої освіти активно застосовують інструменти штучного інтелекту в повсякденній навчальній практиці, зокрема під час опрацювання лексики та виконання письмових завдань з англійської мови [2].

Проблему застосування штучного інтелекту в навчанні англійської мови досліджували І. Зварич, Ю. Ненько, Т. Косова, В. Четверик, Т. Рідель, Т. Кириченко, Н. Акоп'янц, І. Романишин, Т. Чухно, Н. Фийса, О. Міненко й ін. Їхні праці розкривають різні аспекти персоналізації навчання, розвитку мовленнєвих навичок і впровадження конкретних методичних інструментів на основі штучного інтелекту. Кількість наукових публікацій із цієї тематики зростає щороку, проте актуальність проблеми не втрачається. Технології штучного інтелекту постійно розширюються: з'являються нові мовні моделі, сервіси автоматизованого перекладу, платформи для розпізнавання мовлення й інструменти для генерації навчального контенту. Кожен новий тип послуги потребує методичної апробації та визначення меж доцільного застосування в освітньому процесі. Ця динаміка зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у напрямі використання штучного інтелекту в навчанні англійської мови, зокрема, професійно-комунікативної спрямованості.

Метою статті є визначення особливостей використання технологій штучного інтелекту в навчанні англійської мови професійно-комунікативної спрямованості.

Завдання дослідження:

– проаналізувати наукові праці вітчизняних і зарубіжних дослідників із проблематики застосування штучного інтелекту в навчанні іноземних мов;

– дослідити особливості використання інструментів штучного інтелекту здобувачами

вищої освіти в процесі вивчення англійської мови професійного спрямування (на основі анкетування);

– визначити запити здобувачів вищої освіти щодо потенційних форматів інтеграції ШІ в аудиторну роботу з англійської мови професійного спрямування;

– окреслити перспективні напрями методичної роботи з інтеграції ШІ в навчання англійської мови професійно-комунікативної спрямованості.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети й вирішення дослідницьких завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів: теоретичні (аналіз науково-методичної літератури з проблематики цифровізації освіти й застосування ШІ; систематизація й узагальнення педагогічного досвіду) та емпіричні.

Основним емпіричним методом обрано анкетування, реалізоване у формі анонімного онлайн-опитування на платформі Google Forms. Дослідження проводилося на базі ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука» в травні 2026 навчального року на базі економічного факультету. Вибірку становили 92 здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей D2 Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок, D3 Менеджмент, C1.01 Економіка. Усі учасники надали інформовану згоду на участь у дослідженні.

Анкета структурована за трьома блоками: 1) визначення частоти й інструментарію використання ШІ; 2) ідентифікація цілей застосування ШІ в професійно-комунікативній діяльності; 3) виявлення запитів здобувачів освіти щодо потенційних форматів інтеграції ШІ в аудиторну роботу з англійської мови. Для обробки даних застосовано методи кількісного аналізу (розрахунок відсоткових співвідношень, ранжування) та якісної інтерпретації отриманих результатів.

Результати. Проблематика використання штучного інтелекту в навчанні іноземних мов перебуває в полі зору багатьох дослідників. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність спільного бачення щодо потенціалу цих технологій, а також виокремлення низки застережень і нерозв'язаних питань.

Однією з ключових переваг ШІ, яку відзначають дослідники, є персоналізація навчання. Так, І. Зварич розглядає штучний інтелект як ефективний засіб підтримки вивчення іноземної мови завдяки можливостям персоналізації навчання, автоматизованої перевірки мовлення й оперативного зворотного зв'язку. Водночас авторка підкреслює необхідність відповідального використання цих інструментів, щоб уникнути зниження самостійності студентів і якості засвоєння навчального матеріалу [3]. Ю. Ненько також стверджує, що інтеграція технологій штучного інтелекту в навчання англійської мови сприяє персоналізації освітнього процесу, розвитку мовленнєвих компетентностей, підвищенню мотивації студентів та ефективності навчання [7]. Т. Косова додає до цього переліку інтерактивність як одну з ключових властивостей ШІ-інструментів, однак застерігає, що технології не здатні повноцінно враховувати контекст, культурні особливості й індивідуальні потреби студентів, а також не можуть замінити взаємодію з викладачем [4].

Співзвучну позицію висловлює В. Четверик, який розглядає ChatGPT як перспективний допоміжний інструмент для навчання іноземних мов, що розширює можливості персоналізації навчання, розвитку іншомовної комунікативної компетентності та створення навчальних матеріалів. Дослідник наголошує, що ефективність використання ШІ залежить від методично обґрунтованої інтеграції в освітній процес, дотримання принципів академічної доброчесності й поєднання з традиційними методами навчання [10].

О. Міненко виокремлює перелік типових труднощів, які ШІ допомагає подолати: уніфікований підхід до навчання, недостатню мовленнєву практику, одноманітність навчальних завдань і складність відстеження прогресу навчання [6].

Дослідники І. Романишин, Т. Чухно й Н. Фийса пропонують класифікацію інноваційних методів навчання англійської мови з використанням ШІ. До них автори зараховують застосування інтелектуальних чат-ботів, організацію мультимедійних лекцій з індивідуальним трекінгом, створення віртуальних мовних лабораторій, розробку проєктних завдань

на основі інтелектуальних систем, проведення аудіолінгвістичних імітаційних сесій, упровадження мобільних смарт-додатків та імплементацію технологічних ігор [9].

Узагальнювальний характер має дослідження Т. Рідель і Т. Кириченко, які на основі комплексного аналізу наявних досліджень і наукової літератури формулюють кілька ключових висновків. По-перше, технології штучного інтелекту, зокрема системи розпізнавання мови та віртуальні репетитори, демонструють ефективність у покращенні навичок мовлення й вимови студентів. По-друге, інтеграція ШІ в середовище вивчення мови має педагогічні переваги, оскільки сприяє персоналізації навчання та підвищує автономію студентів. По-третє, автори акцентують увагу на етичних міркуваннях: заходи щодо конфіденційності й чіткі правила обробки даних необхідні для захисту особистої інформації студентів. По-четверте, дослідники вказують на прогалини та напрями для майбутніх досліджень: лонгітюдні дослідження необхідні для вивчення довгострокового впливу ШІ на рівень володіння мовою, а також потрібні подальші дослідження для визначення оптимальних стратегій інтеграції та педагогічних підходів, які поєднують ШІ з ефективними методиками викладання [8].

Експериментальне підтвердження ефективності ШІ в навчанні англійської мови отримано в дослідженні Н. Акоп'янц. Авторка, ґрунтуючись на дослідженні можливостей, переваг і недоліків використання ШІ в навчанні англійської мови, експериментально доводить, що застосування цих технологій в освітньому середовищі сприяє підвищенню показників продуктивності навчання [1].

Дослідження зарубіжних учених розширюють розуміння потенціалу й обмежень ШІ в навчанні іноземної мови. Метааналіз, проведений дослідниками [17], підтвердив високу ефективність використання штучного інтелекту у вивченні другої мови (d = 1,167). Установлено, що ШІ найбільше сприяє розвитку рецептивних мовленнєвих навичок і словникового запасу, є ефективнішим під час навчання в аудиторії, ніж поза нею. Водночас, як зазначають дослідники, тип взаємодії з ШІ та рівень освіти здобувачів не мали статистично значущого впливу на ефективність навчання.

Натомість Х. Денг (H. Deng), який вивчав пороговий ефект самоефективності студентів під час використання ШІ-інструментів для роботи з граматикою в письмі, зробив висновок, що вплив ШІ не є однозначно позитивним чи негативним. Він визначається рівнем самоефективності студента й тим, як саме інструмент інтегрований у навчальний процес [12].

Р. Годвін-Джонс (R. Godwin-Jones) зазначає, що моделі ШІ не володіють соціокультурним досвідом, містять мовні та культурні упередження, зумовлені навчальними даними, і це обмежує їхнє застосування у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності. Також науковець наголошує, що ШІ має бути інтегрований як частина рефлексивної практики, а не як засіб автоматичного виконання роботи; без спеціально спроєктованих завдань і рефлексії існує ризик пасивного споживання готових рішень [14; 15].

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідники є одностайними в оцінці потенціалу ШІ для персоналізації, інтенсифікації та індивідуалізації навчання англійської мови. Водночас спільним є розуміння того, що ШІ варто розглядати як допоміжний інструмент, методично обґрунтована інтеграція якого потребує врахування етичних аспектів, збереження ролі викладача й розвитку автономності студентів. Більшість досліджень фокусується на загальних засадах використання ШІ, однак недостатньо уваги приділено вивченню реальних практик застосування цих технологій студентами в контексті професійно-комунікативної підготовки, а також виявленню їхніх запитів щодо інтеграції ШІ в освітній процес.

З метою подальшого аналізу особливостей використання ШІ студентами в процесі вивчення англійської мови професійного спрямування ми провели емпіричне дослідження. Так, результати анкетування засвідчили, що 71,7% студентів регулярно використовують ШІ (рис. 1).

Другий компонент першого блоку анкети стосувався визначення інструментів генеративного штучного інтелекту, які використовують студенти (таблиця 1).

Отримані дані свідчать, що студенти зосереджуються переважно на двох інструментах генеративного ШІ – ChatGPT та Gemini. Інші платформи, які можуть пропонувати додаткові функції, залишаються маловідомими або мало використовуваними.

Водночас найбільший науковий інтерес становить розподіл відповідей щодо конкретних цілей застосування цих технологій. Респондентам пропонувалося обрати три найчастіші цілі (таблиця 2).

Дані таблиці свідчать, що абсолютне лідерство належить позиціям, пов'язаним із пасивно-рецептивною діяльністю: переклад (81,5%), граматична корекція (72,8%) і робота з іншомовними джерелами (66,3%). Це означає, що студенти сприймають ШІ насамперед як «перекладача» або «коректора», що суттєво полегшує сприйняття інформації, але не розвиває продуктивних комунікативних умінь.

Частка студентів, які використовують ШІ для написання власних виступів (33,7%) або підготовки до дискусій (27,2%), майже вдвічі менша. Найбільш критичним для нашої теми є найнижчий показник (13%) за позицією «тренування усного мовлення через діалог



Рис. 1. Розподіл респондентів за частотою використання ШІ (у % від загальної кількості, n=92)

Таблиця 1

Інструменти генеративного штучного інтелекту, які використовують студенти (можливий вибір кількох варіантів, n=92)

№ з/п	Інструмент генеративного ШІ	Кількість студентів (осіб)	Частка від загальної кількості (%)
1	ChatGPT	79	85,9%
2	Gemini (Google)	34	37,0%
3	Claude	22	23,9%
4	DeepSeek	19	20,7%
5	Microsoft Copilot	18	19,6%
6	Sider	12	13,0%
7	Grok	9	9,8%
8	Інші	7	7,6%

або рольову гру». Це означає, що, попри наявність технічної можливості вести діалог із ШІ (ChatGPT Voice, Claude тощо), студенти не використовують цей потенціал для вдосконалення саме комунікативної компетентності в професійному контексті.

Ці результати корелюють із даними дослідження О. Кохан, Н. Михайлової та О. Магден, проведеного на вибірці 67 студентів. У їхньому дослідженні 62,7% респондентів зазначили, що часто використовують ШІ, а 10,4% − постійно. Найпоширенішими цілями виявилися перевірка власних помилок (77,6%) і пояснення граматичних правил (62,7%). Підготовку усних відповідей за допомогою ШІ практикують 47,8% опитаних, а переклад текстів – 34,3%. Лише 19,4% використовують ШІ для розвитку письмових навичок [13]. Порівняння з нашими даними свідчить про спільну тенденцію: студенти частіше використовують ШІ для перекладу та виправлення помилок, ніж для розвитку комунікативних навичок. Водночас у нашому дослідженні частка студентів, які використовують ШІ для перекладу, значно вища (81,5% проти 34,3%), що може пояснюватися специфікою магістерської підготовки за економічними спеціальностями, де робота з іншомовною професійною документацією є важливим компонентом навчання.

Наступний блок анкети був спрямований на виявлення очікувань студентів щодо того, як саме вони хотіли б використовувати ШІ на аудиторних заняттях з англійської мови професійно-комунікативної спрямованості. Респондентам пропонувалося оцінити зацікавленість кожним запропонованим форматом за 5-бальною шкалою (від 1 − «зовсім не цікаво» до 5 − «дуже цікаво»). У таблиці наведено частку студентів, які обрали оцінки 4 або 5.

Отримані дані засвідчують наявність значущого дисонансу між тим, як студенти зараз використовують ШІ (таблиця 2), і тим, що вони вважають корисним для навчання (таблиця 3). Найвищий запит (84,8%) отримав формат рольової гри/моделювання ситуацій, однак наразі лише 13% студентів практикують такий підхід самостійно. Це свідчить про те, що студенти усвідомлюють дефіцит практики усного професійного спілкування. Тому перспективним напрямом методичної роботи є розроблення професійно орієнтованих сценаріїв діалогів із використанням ШІ. Друга позиція (78,3%) − перевірка ділової кореспонденції − логічно пов'язана з тим, що 72,8% здобувачів освіти уже використовують ШІ для перевірки граматики. Поряд із виправленням помилок студенти очікують від ШІ розгорнутих пояснень, що свідчить про їхню орієнтацію на поглиблене опа-

Таблиця 2

Цілі використання інструментів штучного інтелекту здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти економічного факультету в процесі вивчення англійської мови професійного спрямування (n=92)

№ з/п	Мета використання ШІ	Кількість студентів (осіб)	Частка від загальної кількості (%)
1	Переклад фахових текстів, документації та професійної термінології	75	81,5%
2	Перевірка граматичної правильності, стилістичне редагування написаного	67	72,8%
3	Переклад іншомовних джерел для написання наукових робіт/проєктів	61	66,3%
4	Пошук синонімів, кліше та шаблонів для ділового листування	52	56,5%
5	Генерація ідей, структури або плану для публічного виступу/презентації	39	42,4%
6	Написання готового тексту виступу, промови або доповіді професійного змісту	31	33,7%
7	Підбір прикладів, кейсів або аргументів для професійної дискусії	25	27,2%
8	Тренування усного мовлення через діалог/рольову гру із ШІ-асистентом	12	13,0%
9	Аналіз аудіо/відеоматеріалів професійного змісту (субтитри, транскрипція)	9	9,8%
10	Інші цілі (створення карток для слів, відстеження прогресу тощо)	5	5,4%

Таблиця 3

Запити здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти економічного факультету студентів щодо бажаних форматів роботи зі штучним інтелектом (n=92)

№ з/п	Формат роботи з ШІ на заняттях	К-ть студентів (осіб)	Частка від загальної кількості (%)	Ранг
1	Моделювання професійних ситуацій (переговори, бесіда з клієнтом, співбесіда з HR)	78	84,8%	I
2	Автоматизована перевірка ділових листів, звітів або проєктів з детальними коментарями та рекомендаціями щодо покращення стилю	72	78,3%	II
3	Навчання мистецтву складання ефективних запитів (промпт-інжиніринг)	64	69,6%	III
4	Генерація автентичних фахових текстів (кейси, статті, новини) за спеціальністю	56	60,9%	IV
5	Використання ШІ як репетитора (пояснення граматики/ лексики на основі помилок у власних текстах)	52	56,5%	V
6	Створення тестів, карток для запам’ятовування галузевої термінології за допомогою ШІ	47	51,1%	VI
7	Транскрипція та аналіз записів власних усних відповідей	40	43,5%	VII
8	Адаптація складних автентичних матеріалів до рівня студента (спрощення/ускладнення)	36	39,1%	VIII
9	Використання ШІ в груповій самостійній роботі	28	30,4%	IX

нування особливостей англомовного ділового дискурсу.

Висока зацікавленість навчанням промпт-інжинірингу (70,1%) є особливо цінною. Студенти розуміють, що якість відповіді ШІ прямо залежить від якості запиту. Водночас нижчі ранги отримали формати, які передбачають групову взаємодію (30,4%) або технічні аспекти (транскрипція усного мовлення − 43,5%). Це може бути пов’язано або з недостатнім рівнем обізнаності про можливості цих інструментів, або з більшою цінністю автономної, індивідуальної роботи з ШІ.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідники пов’язують використання штучного інтелекту з підвищенням рівня персоналізації навчання, розвитком мовленнєвих навичок і зростанням мотивації студентів до вивчення англійської мови. Водночас використання ШІ в цьому напрямі має певні обмеження, зокрема залежність результату від рівня самоефективності студента, культурні упередження мовних моделей і ризик пасивного використання готових відповідей.

Анкетування підтвердило високу поширеність використання ШІ в навчальній практиці студентів. Так, 71,7% студентів регулярно застосовують ці інструменти, а серед платформ лідирують ChatGPT (85,9%) і Gemini (37,0%). Результати дослідження свідчать, що студенти частіше звертаються до ШІ для перекладу, ніж для тренування комунікативних умінь. Аналіз запитів студентів щодо аудиторної роботи виявив розбіжність між поточною практикою застосування ШІ й усвідомленими навчальними потребами.

Отримані результати визначають перспективні напрями методичної роботи. Зокрема, це використання ШІ для моделювання переговорів, ділових бесід і співбесід; упровадження ШІ як інструменту для детального аналізу ділової кореспонденції; навчання промпт-інжинірингу; розвиток критичного ставлення до згенерованого контенту.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні довгострокового впливу ШІ на рівень сформованості англомовної комунікативної компетентності студентів.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об’єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Акоп'янц Н. М. Використання ChatGPT в процесі вивчення англійської мови: переваги та можливості. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія «Актуальні проблеми розвитку українського суспільства»*. 2023. № 1. С. 69–72. DOI: https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13.
2. Головацька Н., Колісниченко Т., Гоменюк О. Використання штучного інтелекту у вивченні англійської мови як другої. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія «Германська філологія»*. 2025. Вип. 855–856. С. 31–40. DOI: https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.31-40.
3. Зварич І. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С. 12–16. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300082.
4. Косова Т. Роль штучного інтелекту та чату GPT у навчанні англійської мови: плюси та мінуси. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти* : збірник наук. статей / за заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2023. С. 204–208.
5. Кохан О., Михайлова Н., Магден О. Штучний інтелект у практиці викладання англійської мови: дидактичний ресурс чи методичний ризик. *Studia Methodologica*. 2026. Вип. 61. С. 302–312. DOI: https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-61-24.
6. Міненко О. Штучний інтелект при опануванні англійської мови. *Вісник гуманітарного наукового товариства* : наук. праці. Черкаси : 306, 2025. Вип. 25. С. 424–431.
7. Ненько Ю. Штучний інтелект як інструмент підвищення ефективності навчання англійської мови у ЗВО. *Theoretical and didactic philology*. 2025. Vol. 40. P. 35–49. DOI: https://doi.org/10.31470/2309-15172025-40-35-49.
8. Рідель Т., Кириченко Т. Штучний інтелект та його роль у розвитку комунікативних навичок студентів під час вивчення англійської мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»* : збірник наук. праць. Бердянськ : БДПУ, 2024. Вип. 2. С. 58–67.
9. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*. 2023. Вип. 24. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/645 (дата звернення: 06.08.2026).
10. Четверик В. К. Можливості ресурсів зі штучним інтелектом (Artificial Intelligence) у навчанні англійської мови. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції* : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 22 лют. 2024 р.). Харків : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2024. С. 269–274.
11. Chan C. K. Y., Hu W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Art. 43. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8.
12. Deng H. Threshold-Triggered Dual Effects in AI-Assisted EFL Writing: Self-Efficacy Modulates Grammar Learning Pathways. *Proceedings of the 2025 3rd International Conference on Educational Knowledge and Informatization*. 2025. P. 204–211. DOI: https://doi.org/10.1145/3765325.3765361.
13. Digital Education Council. Advancing AI & Digital Education Globally. URL: https://www.digitaleducationcouncil.com/resource-library-items/ai-in-higher-education-global-survey-2026#Download-doc (date of access: 06.08.2026).
14. Godwin-Jones R. Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*. 2024. Vol. 28, № 2. P. 4–31. DOI: https://doi.org/10.64152/10125/73570.
15. Godwin-Jones R. Generative AI, pragmatics, and authenticity in second language learning. *Virginia Commonwealth University*. 2024. URL: https://arxiv.org/pdf/2410.14395 (date of access: 06.08.2026).
16. Student Generative AI Survey 2025. HEPI. URL: https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/ (date of access: 06.08.2026).
17. Xu G., Yu A., Liu L. A meta-analysis examining AI-assisted L2 learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2026. Vol. 64, № 2. P. 905–937. DOI: https://doi.org/10.1515/iral-2024-0213.

References

1. Akopiants, N. M. (2023). Vykorystannia ChatGPT v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy: perevahy ta mozhlyvosti [Using ChatGPT in the process of learning English: Advantages and opportunities]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI». Seriia: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva*, 1, 69–72. https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.1.13 [in Ukrainian].
2. Holovatska, N., Kolisnychenko, T., & Homeniuk, O. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyvchenni anhliiskoi movy yak druhoi [The use of artificial intelligence in learning English as a second language]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu imeni Yuriia Fedkovycha. Seriia: Hermanska filolohiia*, 855–856, 31–40. https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.31-40 [in Ukrainian].

3. Zvarych, I. (2024). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Molod i rynok*, 2(222), 12–16. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300082 [in Ukrainian].
4. Kosova, T. (2023). Rol shtuchnoho intelektu ta chatu GPT u navchanni anhliiskoi movy: pliusy ta minusy [The role of artificial intelligence and ChatGPT in English language teaching: Advantages and disadvantages]. In H. L. Yefremova (Ed.), *Innovatsiini tekhnolohii rozvytku osobystisno-profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh pisliadyplomnoi osvity* (pp. 204–208). Sumy [in Ukrainian].
5. Kokhan, O., Mykhailova, N., & Mahden, O. (2026). Shtuchnyi intelekt u praktytsi vykladannia anhliiskoi movy: dydaktychnyi resurs chy metodychnyi ryzyk [Artificial intelligence in English language teaching: Didactic resource or methodological risk]. *Studia Methodologica*, 61, 302–312. https://doi.org/10.32782/2307-1222.2026-61-24 [in Ukrainian].
6. Minenko, O. (2025). Shtuchnyi intelekt pry opanuvanni anhliiskoi movy [Artificial intelligence in learning English]. *Visnyk humanitarnoho naukovoho tovarystva*, 25, 424–431 [in Ukrainian].
7. Nenko, Yu. (2025). Shtuchnyi intelekt yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti navchannia anhliiskoi movy u ZVO [Artificial intelligence as a tool for improving the effectiveness of English language teaching in higher education institutions]. *Theoretical and Didactic Philology*, 40, 35–49. https://doi.org/10.31470/2309-15172025-40-35-49 [in Ukrainian].
8. Ridel, T., & Kyrychenko, T. (2024). Shtuchnyi intelekt ta yoho rol u rozvytku komunikatyvnykh navychok studentiv pid chas vyvchennia anhliiskoi movy [Artificial intelligence and its role in developing students' communicative skills in English language learning]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 2, 58–67 [in Ukrainian].
9. Romanyshyn, I. M., Chukhno, T. V., & Fyisa, N. V. (2023). Transformatsiia metodiv navchannia y vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli: vykorystannia shtuchnoho intelektu, analiz vplyvu, perspektyvy [Transformation of English language teaching methods in higher education: Artificial intelligence, impact analysis, and prospects]. *Akademichni vizii*, 24. Retrieved August 6, 2026, from https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/645 [in Ukrainian].
10. Chetveryk, V. K. (2024). Mozhlyvosti resursiv zi shtuchnym intelektom (Artificial Intelligence) u navchanni anhliiskoi movy [Opportunities of artificial intelligence resources in English language teaching]. *Movna osvita fakhivtsia: suchasni vyklyky ta tendentsii: Proceedings of the 6th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 269–274). Kharkiv [in Ukrainian].
11. Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8 [in English].
12. Deng, H. (2025). Threshold-triggered dual effects in AI-assisted EFL writing: Self-efficacy modulates grammar learning pathways. *Proceedings of the 2025 3rd International Conference on Educational Knowledge and Informatization*, 204–211. https://doi.org/10.1145/3765325.3765361 [in English].
13. Digital Education Council. (2026). *Advancing AI & Digital Education Globally*. Retrieved August 6, 2026, from https://www.digitaleducationcouncil.com/resource-library-items/ai-in-higher-education-global-survey-2026#Download-doc [in English].
14. Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 4–31. https://doi.org/10.64152/10125/73570 [in English].
15. Godwin-Jones, R. (2024). *Generative AI, pragmatics, and authenticity in second language learning*. Retrieved August 6, 2026, from https://arxiv.org/pdf/2410.14395 [in English].
16. HEPI. (2025). *Student Generative AI Survey 2025*. Retrieved August 6, 2026, from https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/ [in English].
17. Xu, G., Yu, A., & Liu, L. (2026). A meta-analysis examining AI-assisted L2 learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 64(2), 905–937. https://doi.org/10.1515/iral-2024-0213 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 373.2:004.77:159.9-053.4:355.01 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-14

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МЕДІАБЕЗПЕКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Кравець Р. А.
здобувач вищої освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0006-3258-4268

Кравець І. Р.
здобувач вищої освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0004-0367-418X

У статті висвітлено проблему формування медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану як важливого складника забезпечення їхнього психічного благополуччя, емоційної стійкості й безпечної соціалізації. Обґрунтовано актуальність дослідження, зумовлену посиленням впливу медіасередовища на розвиток дитини в умовах інформаційної насиченості воєнного часу та недостатньою розробленістю науково-методичних засад формування медіабезпеки дошкільників. Проаналізовано сучасні наукові підходи до проблем медіаосвіти, медіаграмотності й інформаційної безпеки дітей. Уточнено сутність поняття «медіабезпека дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану», яке розглядається як комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на захист дитини від негативних інформаційно-психологічних впливів і формування навичок безпечної взаємодії з медіапростором. Визначено й охарактеризовано основні групи методів формування медіабезпеки: інформаційно-орієнтаційні, емоційно-регулятивні, поведінково-практичні й інтерактивно-комунікативні. Розкрито їхній зміст, педагогічний потенціал і можливості застосування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Наведено приклади використання бесід, аналізу медіаситуацій, казкотерапії, психогімнастики, рольового моделювання, ситуаційних вправ, групових ігор і спільного створення медіапродуктів для розвитку в дітей навичок безпечної поведінки в інформаційному середовищі. Доведено, що комплексне застосування запропонованих методів сприяє формуванню когнітивного, емоційного, поведінкового та соціально-комунікативного складників медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку. Наголошено на важливості партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї як необхідної умови підвищення ефективності формування медіабезпеки в умовах воєнного стану. Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні діагностичного інструментарію та експериментальній перевірці ефективності запропонованих методів у практиці дошкільної освіти.

Ключові слова: *медіабезпека, медіаосвіта, медіаграмотність, діти старшого дошкільного віку, воєнний стан, інформаційна безпека, медіасередовище, заклад дошкільної освіти, психолого-педагогічні методи, цифрова компетентність.*

Kravets R. A., Kravets I. R. Methodological support for the formation of media safety of children of senior preschool age in conditions of martial law

This article examines the issue of fostering media safety among older preschool-aged children under martial law as a crucial component of ensuring their mental well-being, emotional resilience, and safe socialization. The relevance of the study is justified by the growing influence of the media environment on child development amid the information overload of wartime and the insufficient development of scientific and methodological foundations for fostering media safety among preschoolers. Contemporary scientific approaches to the issues of media education, media literacy, and information safety for children are analyzed. The essence of the concept of "media safety for older preschoolers under martial law" is clarified; it is viewed as a set of psychological and pedagogical measures aimed at protecting children from negative informational and psychological influences and fostering skills for safe interaction with the media environment. The main groups of methods for fostering media safety have been identified and characterized:

© Кравець Р. А., Кравець І. Р., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

informational-orientational, emotional-regulatory, behavioral-practical, and interactive-communicative. Their content, pedagogical potential, and possibilities for application in the educational process of a preschool institution are explored. Examples are provided of the use of discussions, media situation analysis, fairy tale therapy, psychogymnastics, role-playing, situational exercises, group games, and collaborative creation of media products to develop children's skills for safe behavior in the information environment. It has been demonstrated that the comprehensive application of the proposed methods contributes to the development of the cognitive, emotional, behavioral, and socio-communicative components of media safety among older preschool-aged children. The importance of partnership between preschool institutions and families is emphasized as a necessary condition for improving the effectiveness of media safety education under martial law. Prospects for further research include the development of diagnostic tools and the experimental testing of the effectiveness of the proposed methods in preschool education practice.

Keywords: *media safety, media education, media literacy, older preschool-aged children, martial law, information security, media environment, preschool, psychological and pedagogical methods, digital competence.*

Вступ. В умовах стрімкої цифровізації суспільства медіасередовище перетворюється на один із провідних чинників соціалізації та розвитку дитини. Особливої актуальності проблема медіабезпеки набуває в умовах воєнного стану, коли інформаційний простір не лише виконує комунікативну та освітню функції, а й суттєво впливає на психоемоційний стан особистості. Діти старшого дошкільного віку, які перебувають на етапі інтенсивного когнітивного, емоційного та соціального розвитку, є особливо чутливими до негативних інформаційно-психологічних впливів, зокрема контенту, пов'язаного з висвітленням воєнних подій [1]. Водночас активне використання цифрових технологій у сімейному вихованні й освітньому процесі розширює доступ дітей дошкільного віку до різноманітних медіаресурсів, актуалізуючи проблему формування основ безпечної поведінки в інформаційному середовищі [3, с. 92].

У цьому контексті медіабезпека постає не лише як складник цифрової компетентності, а і як важливий чинник збереження психічного здоров'я, емоційної стійкості й успішної соціалізації дітей старшого дошкільного віку [2]. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між зростанням впливу медіасередовища на розвиток дитини та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих підходів до забезпечення медіабезпеки дошкільників в умовах воєнного стану. Це визначає необхідність подальшого теоретичного осмислення й пошуку ефективних практичних механізмів захисту дітей від негативних інформаційно-психологічних впливів в умовах війни.

Теоретико-методологічні засади медіаосвіти, медіаграмотності й інформаційної безпеки особистості розкрито в працях К. Біницької, В. Іванова, Л. Найдьонової, Г. Онкович. Проблеми медіаосвіти дітей дошкільного віку висвітлено в дослідженнях Н. Гавриш, К. Крутій, О. Качури, О. Полєвикової, Ю. Семеняко та Т. Чашки. Окремі аспекти безпеки освітнього середовища й організації освітнього процесу в умовах воєнного стану розглянуто в працях О. Косенчук, О. Стягунової, Л. Зімакової, О. Тупиці, Л. Жданюк, А. Вітвіцької та М. Бригадир.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість проблеми медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану. Незважаючи на наявність досліджень із медіаграмотності й медіаосвіти, потребують подальшого вивчення питання діагностики рівня медіабезпеки дітей дошкільного віку, визначення педагогічних умов її формування та розроблення ефективних технологій захисту дітей від негативних інформаційно-психологічних впливів в умовах війни.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних теоретичних методів, що забезпечили досягнення поставленої мети. Застосовано аналіз, синтез, порівняння, систематизацію й узагальнення наукових праць із проблем медіаосвіти, медіаграмотності, інформаційної безпеки дітей дошкільного віку та організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, що дало змогу визначити сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми. Метод термінологічного аналізу використано для уточнення змісту поняття «медіабезпека дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану». На основі

структурно-функціонального аналізу здійснено класифікацію методів формування медіабезпеки відповідно до когнітивного, емоційного, поведінкового та соціально-комунікативного складників цього феномена. Інтерпретацію та узагальнення отриманих результатів здійснено з використанням методів наукової абстракції та логічного аналізу.

Результати. Медіабезпека дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану трактується як комплекс психолого-педагогічних, організаційних і комунікативних заходів, спрямованих на забезпечення захищеності дитини від шкідливого, травматичного або маніпулятивного контенту, формування її здатності безпечно взаємодіяти з медіапростором, а також розвиток навичок емоційного самозахисту й елементарного критичного сприйняття інформації. У контексті воєнного стану поняття медіабезпеки охоплює також уміння дитини орієнтуватися в умовах інформаційної турбулентності, розпізнавати контент, що може містити сцени насильства, звуки повітряних тривог, демонстрацію руйнувань або інші потенційно небезпечні повідомлення, а також здатність адекватно реагувати на інформацію про загрози, не зазнаючи надмірної емоційної напруги. З огляду на це, формування медіабезпеки в закладі дошкільної освіти здійснюється за допомогою спеціально добраних методів, форм і засобів, адаптованих до вікових можливостей діти старшого дошкільного віку й відповідних особливостям інформаційного середовища воєнного часу [5].

Методи формування медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану становлять систему педагогічних дій, спрямованих на розвиток у дітей умінь орієнтуватися в медіапросторі, безпечно сприймати інформацію, моделювати емоційно прийнятні способи реагування та формувати первинні навички фільтрації контенту [4].

Аналіз наукових і науково-методичних джерел з проблем медіаосвіти, медіаграмотності й інформаційної безпеки дітей, урахування специфіки завдань формування медіабезпеки в умовах воєнного стану, вікових і психолого-педагогічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, а також узагальнення власного педагогічного досвіду дали підстави для розроблення авторського підходу до класифікації методів формування медіабезпеки. В основу класифікації покладено критерій функціональної спрямованості методів на розвиток когнітивного, емоційного, поведінкового та соціально-комунікативного складників медіабезпеки. Відповідно до цього, виокремлено чотири групи методів: інформаційно-орієнтаційні, емоційно-регулятивні, поведінково-практичні й інтерактивно-комунікативні.

Інформаційно-орієнтаційні методи охоплюють вербальне пояснення, бесіду, читання й обговорення художніх і пізнавальних текстів, спрямованих на формування в дітей уявлень про безпечний і небезпечний контент. Основу цієї групи методів становлять пояснення, бесіда, розповідь, читання й обговорення художніх творів, казок, оповідань, пізнавальних текстів і переглянутого медіаконтенту. Їх застосування дає змогу в доступній для дітей формі ознайомити вихованців із особливостями сучасного інформаційного простору та сформувати елементарні навички безпечної медіаповедінки.

Особливе значення в умовах воєнного стану має бесіда як метод педагогічної взаємодії, оскільки вона створює можливість для обговорення інформації, з якою дитина стикається в повсякденному житті. Під час бесід педагог допомагає дітям зрозуміти різницю між корисною та шкідливою інформацією, пояснює, чому не всі повідомлення в мережі «Інтернет» або соціальних медіа є правдивими та безпечними. Наприклад, під час тематичної бесіди «Яку інформацію варто дивитися дітям?» вихователь пропонує дітям проаналізувати різні зображення чи фрагменти мультфільмів і визначити, які з них викликають позитивні емоції та допомагають дізнатися щось нове, а які можуть лякати або засмучувати.

Ефективним засобом формування медіабезпеки є читання й обговорення художніх творів із подальшим аналізом поведінки персонажів. Використання казок, оповідань та історій дає дітям змогу через метафоричні образи засвоювати правила безпечної взаємодії з інформацією. Наприклад, у спеціально створеній історії про Зайчика, який випадково переглянув страшне відео в телефоні, діти

разом із педагогом обговорюють правильні способи реагування на подібні ситуації: припинити перегляд, звернутися по допомогу до дорослого, повідомити про свої переживання. Такий підхід сприяє формуванню в дітей алгоритму безпечної поведінки в інформаційному середовищі.

Важливим інформаційно-орієнтаційним методом є аналіз медіаситуацій, адаптованих до вікових можливостей дошкільників. Педагог пропонує дітям короткі проблемні ситуації, пов'язані з переглядом відео, використанням мобільних пристроїв або отриманням інформації з різних джерел, після чого організовує їх колективне обговорення. Наприклад, дітям пропонується ситуація: «Марійка побачила в телефоні новину про небезпеку та дуже злякалася. Що їй варто зробити?» Обговорення подібних прикладів допомагає розвивати навички емоційно безпечного реагування на інформаційні повідомлення.

У процесі реалізації інформаційно-орієнтаційних методів доцільним є також використання наочних матеріалів: сюжетних картинок, тематичних плакатів, коміксів, карток із зображеннями різних видів медіаконтенту. Робота з такими матеріалами сприяє розвитку в дітей уміння класифікувати інформацію за ступенем її безпечності й усвідомлювати наслідки взаємодії з різними джерелами інформації. Завдяки цьому інформаційно-орієнтаційні методи забезпечують формування когнітивного складника медіабезпеки, створюючи основу для подальшого розвитку критичного сприйняття інформації та безпечної поведінки в медіапросторі.

Емоційно-регулятивні методи включають психогімнастику, казкотерапію, вправи на розвиток емоційної стійкості й подолання страхів, які дають можливість дітям прожити складні емоції через образи, наближені до їхнього досвіду. Вони спрямовані на розвиток у дітей старшого дошкільного віку здатності розпізнавати власні емоційні стани, контролювати емоційні реакції та конструктивно переживати негативні почуття, які можуть виникати під впливом медіаконтенту. Особливої значущості ці методи набувають в умовах воєнного стану, коли діти нерідко стикаються з інформацією про небезпечні події, бойові дії, руйнування або інші травматичні явища, що можуть спричиняти тривогу, страх, невпевненість і відчуття загрози. Використання емоційно-регулятивних методів дає змогу створити безпечний психологічний простір для опрацювання емоційного досвіду дитини та формування навичок емоційної саморегуляції.

Важливе місце серед зазначених методів посідає психогімнастика, яка передбачає виконання спеціальних вправ, спрямованих на усвідомлення та вираження емоцій через рухи, жести, міміку й тілесні образи. Такі вправи сприяють зниженню психоемоційного напруження та розвитку емоційного інтелекту. Наприклад, під час вправи «Покажи настрій героя» педагог демонструє дітям ілюстрацію персонажа мультфільму або казки та пропонує відтворити його емоційний стан за допомогою міміки й рухів. Після виконання вправи діти обговорюють, які почуття переживав герой і що могло допомогти йому впоратися зі своїми емоціями.

Ефективним засобом емоційної підтримки дітей є казкотерапія, яка дає можливість опосередковано працювати з дитячими переживаннями через символічні образи та сюжетні лінії. Казкові персонажі виконують функцію психологічних посередників між реальним досвідом дитини та її емоційними реакціями. Наприклад, вихователь може використати терапевтичну казку про маленьке Лисеня, яке злякалося гучних звуків і тривалий час не могло заспокоїтися. У процесі обговорення сюжету діти разом із педагогом визначають способи подолання страху, знаходять джерела підтримки й учаться усвідомлювати власні переживання. Такий підхід сприяє розвитку почуття безпеки та формуванню позитивних моделей поведінки в складних життєвих ситуаціях.

Важливу роль відіграють вправи на розвиток емоційної стійкості, які спрямовані на формування здатності керувати власними емоціями під час взаємодії з інформаційним середовищем. Доцільним є використання вправ «Світлофор емоцій», «Мій внутрішній захисник», «Чарівна скринька спокою», під час яких діти навчаються визначати власний емоційний стан, добирати способи самозаспо-

коєння та звертатися по допомогу до дорослих у разі виникнення дискомфорту. Наприклад, після перегляду інформаційного або мультимедійного матеріалу педагог пропонує дітям обрати картку певного кольору, що відповідає їхньому настрою, і пояснити свої відчуття. Це допомагає дитині усвідомити емоції та знижує ризик накопичення внутрішнього напруження.

Особливого значення в умовах воєнного стану набувають вправи, спрямовані на подолання страхів. Вони можуть реалізовуватися через малювання, ліплення, ігрове моделювання або створення історій про перемогу над страхом. Наприклад, дітям пропонується намалювати свій страх, а потім змінити малюнок так, щоб він став добрим або смішним. Іншим варіантом є вправа «Супергерой проти страху», під час якої дитина створює образ персонажа, здатного захистити її від тривожних переживань. Такі методи сприяють зниженню рівня емоційного напруження, розвитку впевненості у власних силах і формуванню позитивних способів реагування на стресогенні інформаційні впливи.

Отже, емоційно-регулятивні методи забезпечують формування емоційного складника медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку. Їх застосування сприяє розвитку емоційної стійкості, навичок саморегуляції, здатності конструктивно реагувати на тривожний медіаконтент і підтримувати психологічне благополуччя дитини в умовах воєнного стану.

Поведінково-практичні методи пов'язані з рольовим моделюванням ситуацій взаємодії з медіапростором, вправами на закріплення алгоритмів безпечної поведінки під час контакту з інформацією, що може містити ознаки небезпеки. Ці методи спрямовані на формування в дітей старшого дошкільного віку практичних навичок безпечної взаємодії з медіасередовищем шляхом моделювання реальних або наближених до реальності ситуацій. На відміну від інформаційно-орієнтаційних методів, які забезпечують засвоєння знань про медіабезпеку, та емоційно-регулятивних методів, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, поведінково-практичні методи орієнтовані на вироблення конкретних алгоритмів дій у ситуаціях контакту з потенційно небезпечним контентом. Їх використання дає можливість перевести знання й уявлення дітей у площину практичної діяльності й сформувати навички безпечної поведінки в інформаційному просторі.

Провідне місце серед поведінково-практичних методів посідає рольове моделювання медіаситуацій. Його сутність полягає у відтворенні дітьми типових ситуацій взаємодії з різними джерелами інформації та відпрацюванні безпечних моделей поведінки. Під час таких ігор дитина отримує можливість практично застосувати засвоєні знання, прийняти рішення в умовній ситуації та оцінити його наслідки. Наприклад, у сюжетно-рольовій грі «Безпечний планшет» одна дитина виконує роль користувача цифрового пристрою, а інша – роль помічника, який підказує безпечні способи дій. Педагог пропонує різні ситуації, зокрема появу незнайомого відео, надмірно гучного контенту або повідомлення, що викликає страх. Завдання дітей полягає у визначенні правильного алгоритму поведінки: припинити перегляд, повідомити дорослого або переключитися на безпечний контент.

Ефективним методом є вправи на закріплення алгоритмів безпечної поведінки в медіапросторі. Вони передбачають багаторазове відпрацювання послідовності дій у ситуаціях потенційної інформаційної небезпеки. Наприклад, під час вправи «Зупинися – подумай – звернися по допомогу» діти вчаться визначати ознаки небезпечного контенту й послідовно виконувати необхідні дії. Педагог демонструє сюжетні малюнки або короткі відеофрагменти, після чого вихованці визначають, чи є інформація безпечною, та обирають відповідний спосіб реагування. Регулярне повторення таких алгоритмів сприяє формуванню стійких поведінкових навичок і підвищує готовність дитини діяти адекватно в реальних життєвих ситуаціях.

Важливе значення мають ситуаційні вправи, спрямовані на розвиток навичок прийняття рішень. Дітям пропонуються змодельовані проблемні ситуації, які потребують вибору між кількома варіантами поведінки. Наприклад, вихователь описує ситуацію: «Під час перегляду мультфільму на екрані з'явилося страшне зображення. Що потрібно

зробити?» Діти обговорюють можливі варіанти дій, визначають найбезпечніший спосіб реагування й аргументують свій вибір. Такі вправи сприяють розвитку самостійності, відповідальності та здатності прогнозувати наслідки власних дій.

До поведінково-практичних методів належать також тренувальні ігри, спрямовані на формування навичок звернення по допомогу до дорослих. У процесі гри діти відпрацьовують моделі комунікації в ситуаціях, коли отримана інформація викликає тривогу, страх або нерозуміння. Наприклад, під час вправи «Розкажи дорослому» дитина вчиться правильно повідомляти вихователя чи батьків про контент, який її налякав або засмутив. Такі вправи формують довіру до значущих дорослих та усвідомлення того, що звернення по допомогу є важливим складником безпечної поведінки.

Доцільним є також використання ігор-драматизацій, у яких діти розігрують історії про героїв, що потрапили в складні інформаційні ситуації. Наприклад, персонаж казки випадково переглянув тривожне відео про воєнні події та відчув сильне занепокоєння. У процесі обговорення й інсценізації діти пропонують шляхи розв'язання проблеми, демонструють безпечні способи реагування та закріплюють позитивні моделі поведінки. Завдяки цьому набуті знання перетворюються на практичний досвід, доступний для застосування в реальних умовах.

Отже, поведінково-практичні методи забезпечують формування діяльнісного складника медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку. Їх використання сприяє виробленню навичок безпечної взаємодії з медіапростором, розвитку відповідальної поведінки в інформаційному середовищі та готовності адекватно реагувати на потенційно небезпечний медіаконтент в умовах воєнного стану.

Інтерактивно-комунікативні методи охоплюють групові ігри, обговорення медіаситуацій, спільне створення простих медіапродуктів, що сприяють розвитку уміння досягати порозуміння й аналізувати інформацію в колективі [1, с. 131]. Ці методи спрямовані на формування в дітей старшого дошкільного віку навичок безпечної взаємодії з інформаційним середовищем через спільну діяльність, діалог, обмін думками та колективний аналіз медіаконтенту. В основі цих методів лежить активна комунікація між дітьми та педагогом, яка забезпечує не лише засвоєння знань про медіабезпеку, а й розвиток соціальної компетентності, уміння співпрацювати, аргументувати власну позицію та враховувати думку інших. В умовах воєнного стану інтерактивно-комунікативні методи набувають особливої значущості, оскільки сприяють створенню атмосфери психологічної підтримки, взаєморозуміння та емоційної безпеки в дитячому колективі.

Одним із найбільш ефективних інтерактивно-комунікативних методів є групові ігри, у процесі яких діти спільно виконують завдання, пов'язані з аналізом інформації та прийняттям рішень. Наприклад, під час гри «Безпечна інформаційна подорож» вихователь пропонує дітям уявити себе мандрівниками, які зустрічають різні повідомлення, зображення або відеосюжети. Завдання полягає в тому, щоб спільно визначити, які з них є безпечними, корисними та пізнавальними, а які можуть викликати тривогу або потребують допомоги дорослого. Така діяльність формує вміння працювати в команді, домовлятися та колективно оцінювати інформацію.

Важливе місце посідає обговорення медіаситуацій, які сприяють розвитку навичок рефлексії та елементарного критичного мислення. Педагог пропонує дітям для аналізу адаптовані приклади з повсякденного життя, після чого організовує їх колективне обговорення. Наприклад, дітям пропонується ситуація: «Андрійко почув у відео тривожну інформацію про небезпеку та дуже засмутився. Як можуть допомогти йому друзі та дорослі?» У процесі дискусії вихованці висловлюють власні думки, навчаються слухати інших і разом знаходити конструктивні способи реагування на складні інформаційні повідомлення. Така форма роботи сприяє розвитку комунікативної активності, емпатії та навичок колективного вирішення проблем.

Ефективним засобом формування медіабезпеки є спільне створення простих медіапродуктів, що дає дітям змогу перейти від

пасивного споживання інформації до її усвідомленого створення. У процесі такої діяльності дошкільники вчаться добирати зміст повідомлень, ураховувати їхній вплив на інших і дотримуватися принципів безпечної комунікації. Наприклад, діти можуть спільно створити тематичний плакат «Правила безпечного перегляду мультфільмів», серію малюнків «Що робити, якщо мене налякала інформація?» або колективну книжечку «Поради від медіагероїв». Виконання таких завдань сприяє закріпленню знань про медіабезпеку та розвитку творчих здібностей.

Доцільним є також використання колективних творчих проєктів, у межах яких діти створюють прості інформаційні продукти соціального спрямування. Наприклад, група вихованців може підготувати виставку малюнків «Безпечний медіасвіт очима дітей», створити фотоколаж або серію ілюстрацій до казки про безпечну поведінку в інформаційному просторі. У процесі такої діяльності діти навчаються обговорювати зміст майбутнього продукту, розподіляти обов'язки, домовлятися та спільно досягати результату.

Особливу роль в умовах воєнного стану відіграють комунікативні вправи, спрямовані на розвиток взаємопідтримки й емоційної взаємодії між дітьми. Наприклад, під час вправи «Добра порада другу» вихованці обговорюють, як можна допомогти товаришеві, якщо він побачив у медіапросторі інформацію, яка його налякала або засмутила. Такі вправи сприяють формуванню довірливих взаємин у групі, розвитку емпатії та усвідомленню важливості соціальної підтримки в подоланні негативних інформаційних впливів.

Інтерактивно-комунікативні методи забезпечують формування соціально-комунікативного складника медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку. Їх застосування сприяє розвитку навичок співпраці, колективного аналізу інформації, конструктивної комунікації та відповідальної взаємодії з медіасередовищем, що є важливою умовою забезпечення психологічного благополуччя дитини в умовах воєнного стану.

Методика використання зазначених методів у закладі дошкільної освіти передбачає поступове, емоційно виважене введення дітей у тематику медіабезпеки. Педагог організовує бесіди про безпечні джерела інформації, застосовує сюжетно-рольові ігри, у яких діти моделюють взаємодію з медіапристроями або реагують на умовні небезпечні повідомлення, використовує казки або адаптовані історії, що допомагають дитині осмислити складні теми через метафору. Важливою умовою є партнерська взаємодія з батьками, які мають отримувати рекомендації щодо регулювання медіаконтенту вдома.

Висновки. Формування медіабезпеки дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану є важливим складником забезпечення їхнього психічного благополуччя, емоційної стійкості й безпечної соціалізації в сучасному інформаційному просторі. Ефективність цього процесу забезпечується комплексним використанням інформаційно-орієнтаційних, емоційно-регулятивних, поведінково-практичних та інтерактивно-комунікативних методів, які сприяють формуванню в дітей уявлень про безпечну взаємодію з медіасередовищем, розвитку навичок критичного сприйняття інформації, емоційної саморегуляції та відповідальної поведінки в умовах інформаційних ризиків.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Вітвіцька А. Я., Бригадир М. Б. Як говорити з дітьми про війну, смерть і втрату. Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи : матеріали конференції. Тернопіль, 2022. С. 130–133. URL: https://nauksgf.wunu.edu.ua/index.php/npsgf/article/view/143/139 (дата звернення: 01.06.2026).
2. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. Педагогічні науки. 2022. № 79. С. 92–100. URL: https://doi.org/10 .33989/2524 2474.2022.79.264557 (дата звернення: 10.06.2026).

3. Косенчук О. Г., Стягунова О. О. Безпека освітнього простору закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2023. № 1(105). С. 90–101. URL: https://surl.li/lgfhbm (дата звернення: 12.06.2026).
4. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/349 (дата звернення 03.06.2026).
5. Медіаосвіта дітей дошкільного віку в умовах інформаційного суспільства : навчально-методичний посібник / К. І. Ванько, Ю. М. Зоря, О. В. Шаповал, О. В. Волошенюк ; за редакцією О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова, Р. І. Євтушенко. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2022. 75 с. URL: https://perlynka.net/wp-content/uploads/2022/10/Preschool_MediaOsvita_2022.pdf (дата звернення: 03.06.2026).

References

1. Vitvitska, A. Ya., & Bryhadyr, M. B. (2022). Yak hovoryty z ditmy pro viinu, smert i vtratu [How to talk to children about war, death and loss]. Transformatsiini protsesy sotsialno-humanitarnoi sfery suchasnoi Ukrainy v umovakh viiny: vyklyky, problemy ta perspektyvy (pp. 130–133). Ternopil. Retrieved from: https://nauksgf.wunu.edu.ua/index.php/npsgf/article/view/143/139 [in Ukrainian].
2. Zimakova, L., Tupytsia, O., & Zhdaniuk, L. (2022). Dystantsiine navchannia ditei doshkilnoho viku na zasadakh partnerskoi pedahohiky pid chas voiennoho stanu [Distance learning of preschool children based on partnership pedagogy under martial law]. Pedahohichni nauky, 79, 92–100. https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557 [in Ukrainian].
3. Kosenchuk, O. H., & Stiahunova, O. O. (2023). Bezpeka osvitnoho prostoru zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Safety of the educational environment of preschool education institutions under martial law]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 1(105), 90–101. Retrieved from: https://surl.li/lgfhbm [in Ukrainian].
4. Mediakompetentnist yak skladova metodychnoi pidhotovky vchytelia ta yii diahnostuvannia [Media competence as a component of teacher methodological training and its diagnostics]. Retrieved from: http://ite.kspu.edu/webfm_send/349 [in Ukrainian].
5. Vanko, K. I., Zoria, Yu. M., Shapoval, O. V., & Volosheniuk, O. V. (2022). Mediaosvita ditei doshkilnoho viku v umovakh informatsiinoho suspilstva [Media education of preschool children in the information society]. O. V. Volosheniuk, V. F. Ivanov, & R. I. Yevtushenko (Eds.). Kyiv: Akademiia Ukrainskoi Presy, Tsentr Vilnoi Presy. Retrieved from: https://perlynka.net/wp-content/uploads/2022/10/Preschool_MediaOsvita_2022.pdf [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:811.111 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-15

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кравець Р. А.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
ORCID ID: 0000-0002-7459-8645

Погранична Н. М.
викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
ORCID ID: 0009-0008-7027-4441

У статті здійснено теоретичне обґрунтування засад інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти як одного з провідних чинників підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах глобалізації та європейської інтеграції. Проаналізовано сучасні підходи вітчизняних і зарубіжних учених до трактування сутності інтернаціоналізації освіти, визначено її концептуальні засади, структурні компоненти та провідні напрями реалізації у системі університетської освіти. Методологічну основу дослідження становили аналіз, синтез, систематизація, узагальнення й порівняння філософської, психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури, нормативно-правових документів і міжнародних стратегій розвитку вищої освіти. Узагальнення результатів дослідження дало змогу визначити сутність інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови як цілеспрямованого процесу інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального компонентів у зміст професійної іншомовної підготовки. Обґрунтовано, що структурна організація цього процесу охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, компетентнісний і результативний компоненти. Встановлено, що ефективна реалізація інтернаціоналізації забезпечується шляхом використання методологічних підходів ESP, EAP, CLIL, EMI, концепції Internationalization at Home, а також сучасних цифрових технологій і форм міжнародної академічної взаємодії. Наукова новизна дослідження полягає у систематизації теоретичних підходів до інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови, уточненні її сутності, структури та функцій у системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання під час розроблення стратегій інтернаціоналізації закладів вищої освіти, модернізації освітніх програм, удосконалення змісту дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування» та «Ділова іноземна мова», а також проєктування навчально-методичного забезпечення іншомовної підготовки.

Ключові слова: *інтернаціоналізація вищої освіти, зміст навчання, іноземна мова, професійна іншомовна підготовка, міжкультурна компетентність, інтернаціоналізація вдома, міжнародний освітній простір.*

Kravets R. A., Pohranychna N. M. Theoretical foundations of the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions

The article provides a theoretical substantiation of the foundations of the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions as one of the key factors in enhancing the quality of future professionals' training in the context of globalization and European integration. The research analyses contemporary approaches of Ukrainian and international scholars to interpreting the essence of educational internationalization and identifies its conceptual foundations, structural components, and principal areas of implementation within the university education system. The methodological framework of the research comprised the analysis, synthesis, systematization, generalization, and comparison of philosophical, psychological and pedagogical, and language-teaching literature, regulatory and legal documents, and international higher education development strategies. Generalization of the research findings made it possible to define the internationalization of foreign language teaching content as a purposeful process of integrating international, intercultural, and global components into the content of professional foreign

© Кравець Р. А., Погранична Н. М., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

language training. It has been substantiated that the structural organization of this process encompasses goal-oriented, content, procedural, competency-based, and outcome components. It has been established that the effective implementation of internationalization is facilitated through the application of methodological approaches ESP, EAP, CLIL, EMI, the concept of Internationalization at Home, as well as contemporary digital technologies and forms of international academic interaction. The scientific novelty of the research lies in systematizing theoretical approaches to the internationalization of foreign language teaching content and clarifying its essence, structure, and functions within the system of professional training of higher education students. The practical significance of the findings reveals their potential application in developing internationalization strategies for higher education institutions, modernizing educational programmes, improving the content of the courses "Foreign Language for Specific Purposes" and "Business Foreign Language", and designing teaching and methodological support for foreign language training.

Keywords: *internationalization of higher education, teaching content, foreign language, professional foreign language training, intercultural competence, internationalization at home, international educational space.*

Вступ. Посилення міждержавної взаємодії виступає однією з провідних тенденцій еволюції сучасних економічних, політичних, соціальних, культурних та освітніх систем. Приведення національного освітнього простору у відповідність до загальноєвропейських орієнтирів і рекомендацій у галузі вищої освіти зумовлює потребу оновлення навчальних планів, удосконалення змістового наповнення професійно орієнтованих дисциплін. Водночас суспільний розвиток актуалізує потребу держави у підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах міжнародного ринку праці, здійснювати продуктивну взаємодію з етнофорами та розв'язувати професійні й соціальні задачі на засадах полікультурного мислення. Зазначені обставини обумовлюють необхідність інтернаціоналізації освітньої сфери.

Особливе значення в реалізації цього процесу належить закладам вищої освіти. На сучасному етапі вони активно долучаються до формування економіки знань, що пов'язано зі зростанням конкурентної боротьби між університетами за місце на ринку освітніх послуг, розширенням міжнародного співробітництва у сфері науково-дослідної діяльності, упровадженням найбільш ефективних зарубіжних моделей організації діяльності ЗВО з урахуванням власних потреб, трансформаціями ринку праці, які висувають підвищені вимоги до мобільності працівників та їхньої готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Здебільшого зазначені чинники розглядаються як критерії визначення успішності університетів. Водночас інтернаціоналізація вищої освіти охоплює два взаємопов'язані напрями: з одного боку, вона передбачає уніфікацію окремих складників освітньої діяльності різних країн, зокрема навчальних планів і освітніх програм, а з іншого – забезпечує академічну мобільність науково-педагогічних працівників і студентів.

Проблематика інтернаціоналізації освітнього простору знайшла широке відображення у науковому доробку як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Теоретичні та практичні засади формування загальноєвропейського освітнього простору в умовах інтернаціоналізації вищої освіти стали предметом дослідження А. Вербицької [4] і Г. Товканець [18]. Концептуальні положення інтернаціоналізації як чинника забезпечення конкурентоздатності закладів вищої освіти обґрунтовано у дослідженнях О. Воробйової [1], М. Дебич [1; 7], І. Линьової [1], В. Лугового [1], О. Оржель [1], Т. Пилаєвої [12], О. Слюсаренко [1], Ж. Таланової [1], К. Трими [1]. Питання, пов'язані зі здобуттям вищої освіти іноземними студентами, ґрунтовно проаналізовано у наукових працях Ю. Грищук [6].

Результати аналізу наукової літератури засвідчують відсутність комплексного дослідження, у якому проблема інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в університетах України була б предметом цілісного наукового осмислення. У зв'язку з цим недостатній рівень теоретичної розробленості зазначеної проблематики разом з її вагомою соціальною значущістю зумовлює необхідність дослідження сучасного стану інтернаціоналізації українських закладів вищої освіти, характеристики процесу інтернаціоналізації змісту

навчання іноземної мови як засобу підвищення рівня професійної підготовки студентів, визначення передумов, що забезпечують його реалізацію.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, систематизації сучасних наукових підходів до її розуміння, визначенні структурних компонентів цього процесу, характеристиці основних напрямів його реалізації в умовах європейської інтеграції та обґрунтуванні ролі інтернаціоналізації іншомовної підготовки як чинника підвищення якості професійної освіти і формування готовності здобувачів вищої освіти до діяльності в міжнародному академічному та професійному середовищі. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження: здійснити аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових підходів до трактування сутності інтернаціоналізації вищої освіти та інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови; узагальнити теоретико-методологічні концепції інтернаціоналізації освітнього простору, представлені у сучасному міжнародному та українському науковому дискурсі; визначити роль іноземної мови в реалізації стратегій інтернаціоналізації закладів вищої освіти й забезпеченні академічної та професійної мобільності; охарактеризувати основні напрями інтернаціоналізації змісту іншомовної підготовки в університетах України та зарубіжних країн; систематизувати концептуальні підходи до визначення поняття «інтернаціоналізація освіти» та здійснити їх порівняльний аналіз; обґрунтувати структурні компоненти інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови у закладах вищої освіти; визначити педагогічний потенціал сучасних методологічних підходів (ESP, EAP, CLIL, EMI, Internationalization at Home) у процесі інтернаціоналізації іншомовної підготовки; окреслити перспективні напрями подальшого розвитку теоретичних засад інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в системі вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Дослідження виконано на засадах комплексного теоретико-методологічного підходу. Для досягнення поставленої мети використано взаємодоповнювальні методи наукового пізнання. Аналіз, синтез, порівняння, систематизацію й узагальнення застосовано для опрацювання філософської, психолого-педагогічної, лінгводидактичної та науково-методичної літератури з проблем інтернаціоналізації вищої освіти й навчання іноземних мов. Метод теоретичного аналізу використано для вивчення концепцій інтернаціоналізації освіти, інтернаціоналізації курикулуму, інтернаціоналізації вдома, CLIL, ESP, EAP, EMI та для визначення сучасних тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору.

Порівняльно-педагогічний аналіз дав змогу зіставити український і зарубіжний досвід інтернаціоналізації освітньої діяльності, визначити спільні та відмінні підходи до організації іншомовної професійної підготовки в закладах вищої освіти різних країн. Контент-аналіз міжнародних стратегічних документів, нормативно-правових матеріалів, інституційних стратегій розвитку університетів, рекомендацій міжнародних організацій та результатів сучасних наукових досліджень забезпечив можливість встановити провідні тенденції розвитку інтернаціоналізації освітнього простору.

Методи класифікації, структурно-функціонального аналізу та моделювання використано для систематизації наукових підходів до трактування поняття «інтернаціоналізація освіти», визначення структурних компонентів інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови та побудови їх концептуальної моделі. На підставі узагальнення результатів дослідження сформульовано авторське трактування інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови, визначено її структурні компоненти, педагогічні функції та основні напрями практичної реалізації у закладах вищої освіти.

Результати. У XXI столітті міжнародна співпраця між університетами посідає провідне місце серед пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти, оскільки забезпечує поширення та універсалізацію знань, розширює можливості доступу різних соціальних груп до здобуття вищої освіти, стимулює формування міжнародних критеріїв і стандартів забезпечення її якості, підсилює інноваційну

спрямованість освітнього процесу та орієнтує його на перспективні потреби суспільного розвитку. Водночас така взаємодія виступає важливим чинником зміцнення міжнародного академічного співробітництва. Україна також активно долучається до процесів глобалізації та європейської інтеграції, що знаходить своє відображення у зростанні кількості закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку іноземних громадян. Так, якщо у 2015–2016 навчальному році освітні послуги для іноземних здобувачів надавали 185 університетів, то сьогодні професійна підготовка іноземних студентів здійснюється вже у 369 ЗВО [2].

Серед закладів вищої освіти України, які мають найбільший попит на міжнародному ринку освітніх послуг, провідні позиції посідають Київський національний університет технологій та дизайну (1 536 осіб), Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (1 440 осіб), Сумський національний аграрний університет (1 180 осіб), Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця (886 осіб), Національний аерокосмічний університет «Харківський авіаційний інститут» (800 осіб), Національний університет біоресурсів і природокористування України (728 осіб), ПЗВО «Міжнародний Європейський університет» (624 особи), ПЗВО «Університет медицини та соціальних наук» (490 осіб), Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (466 осіб), Запорізький державний медико-фармацевтичний університет (427 осіб) [2].

Детальні відомості щодо умов вступу іноземних громадян до українських закладів вищої освіти, алгоритму подання документів, переліку освітніх програм представлені на онлайн-порталі «Study in Ukraine», створеному Українським державним центром міжнародної освіти. На цьому ресурсі також окреслено ключові чинники, що зумовлюють зацікавленість іноземних вступників здобуттям вищої освіти в українських ЗВО. Серед них виокремлюються належний рівень якості освітніх послуг, престижність української вищої освіти, доступна вартість навчання, помірні витрати на проживання, забезпечення іноземним студентам прав і свобод на рівні з громадянами України, відносно нескладні умови вступу, що передбачають наявність відповідного середнього бала документа про освіту та проходження співбесіди, спрощені механізми організації навчання для студентів з-за кордону й належний рівень візового супроводу.

На порталі «Study in Ukraine» також подано орієнтовні відомості щодо вартості навчання за різними спеціальностями. Аналіз представлених даних свідчить про те, що понад половина іноземних здобувачів вищої освіти вибирає медичний або економічний напрям професійної підготовки. При цьому простежуються певні регіональні особливості освітніх уподобань: вступники з країн Азії та Африки переважно віддають перевагу медичним спеціальностям, тоді як студенти з держав пострадянського простору частіше вибирають економічні освітні програми. Вартість навчання за медичними та фармацевтичними спеціальностями становить від 1 500 до 5 000 доларів США за один навчальний рік. Водночас підготовка фахівців за іншими напрямами є менш витратною: для майбутніх економістів, інженерів, архітекторів і технічних спеціалістів річна оплата навчання коливається в межах від 1 500 до 3 500 доларів США [8].

На нашу думку, розширення контингенту іноземних студентів сприяє зміцненню міжнародного авторитету вітчизняних університетів та підвищенню їхньої конкурентоспроможності на світовому освітньому ринку. Крім того, залучення здобувачів освіти з інших держав позитивно позначається на фінансовому забезпеченні закладів вищої освіти, оскільки навчання іноземців в Україні здійснюється виключно на контрактних засадах.

Інтернаціоналізація освітніх програм може здійснюватися через різні організаційні моделі. Однією з них є франчайзинг, відповідно до якого іноземний університет делегує іншому закладу вищої освіти право реалізовувати власні освітні програми та видавати документи про освіту на визначених сторонами умовах. Іншою формою виступають програми-близнюки, що передбачають укладення угод між університетами щодо спільного впровадження освітніх програм із забезпеченням викладання тотожних навчальних дис-

циплін, застосуванням однакових засобів оцінювання результатів навчання, використанням ідентичного навчально-методичного забезпечення тощо. Також поширення набуває практика взаємного визнання освітніх програм, за якої результати навчання, здобуті студентами в закордонному партнерському ЗВО, зараховуються в українському університеті, а оцінки, отримані в українському закладі вищої освіти, визнаються під час подальшого навчання в іноземному університеті-партнері. У межах такої взаємодії функціонує система подвійних дипломів.

Зовнішня інтернаціоналізація пов'язана насамперед із потребою зміцнення та подальшого розвитку міжуніверситетського співробітництва. Водночас актуалізується завдання підвищення конкурентоспроможності вітчизняних закладів вищої освіти, які функціонують в умовах низки викликів, зокрема труднощів міжнародного визнання дипломів, зростання масштабів освітньої міграції студентів за кордон на тлі несприятливих демографічних тенденцій посилення конкуренції за залучення й утримання висококваліфікованих фахівців.

У багатьох країнах світу вища освіта розглядається як важливий інструмент поширення національної культурної спадщини та зміцнення культурного впливу на міжнародному рівні. Такої стратегії дотримуються, зокрема, Великобританія, Китай, Німеччина та Франція.

Задля посилення власної культурної привабливості Великобританія активно використовує потенціал міжнародної організації «Британська Рада». Представництва цієї установи функціонують більш ніж у ста країнах шести континентів, забезпечуючи сприятливі умови для розвитку міжнародної взаємодії в освітній і культурній галузях.

Поширення китайської культури у світовому просторі здійснюється переважно через мережу Інститутів Конфуція, які створюються та функціонують на базі закордонних університетів-партнерів. Німеччина, своєю чергою, реалізує політику популяризації німецької мови за межами країни, підтримує міжнародне культурне співробітництво та презентує світовій спільноті особливості власного культурного, суспільного й політичного розвитку через мережу культурних центрів, що діють при інститутах Ґете в різних країнах світу.

Важливим напрямом діяльності Інституту Ґете є розв'язання культурно-політичних проблем, зумовлених процесами глобалізації, розроблення інноваційних концепцій гуманістично орієнтованого світоустрою, заснованого на взаєморозумінні між народами та визнанні культурного різноманіття як суспільної цінності. До ключових завдань у сфері культури належать популяризація найкращих досягнень сучасної німецької культури, підтримка німецько-української співпраці, організація професійних контактів і творчих зустрічей між німецькими та українськими митцями й представниками інтелектуальної спільноти.

Подібні цілі реалізуються й урядом Франції. На території України за підтримки Посольства Франції (l'Ambassade de France en Ukraine) здійснюють діяльність шість центрів «Альянс Франсез» («Fondation Alliance Française»). Зазначена культурно-просвітницька некомерційна громадська організація спрямовує свою діяльність на популяризацію французької мови й культури за кордоном, розширення культурного різноманіття та стимулювання міжкультурного діалогу.

До основних завдань мережі «Альянс Франсез» належать розвиток співробітництва в освітній, мовній і культурній сферах; формування сучасного позитивного іміджу французької мови як актуального та практично значущого засобу міжнародної комунікації на територіях присутності організації; консолідація осіб, зацікавлених у поглибленні знань про французьку мову та культуру Франції; підтримка культурних обмінів, що сприяють взаємному зближенню різних культур.

Для реалізації зазначених завдань мережа «Alliance Française» спільно з Французьким інститутом (l'Institut français d'Ukraine) забезпечує функціонування курсів французької мови для дітей, дорослих і представників бізнес-середовища; створила Інформаційний центр сучасної Франції з відповідною медіатекою; розробила систему екзаменів і тестів з французької мови (DELF Junior, DELF Prim, DELF/DALF, DELF PRO, TEF/TEFAQ, TCF); на постійній основі організовує культурні

заходи, присвячені вивченню французької мови та популяризації франкомовних культур; забезпечує діяльність Консультаційного центру з питань здобуття вищої освіти у Франції.

Проведений аналіз процесів інтернаціоналізації освітнього простору в зазначених країнах дав підстави констатувати, що результативне виконання завдань, покладених на систему вищої освіти, безпосередньо залежить від урахування мовного чинника. За таких умов інтернаціоналізація передбачає досягнення оптимального співвідношення між використанням національної мови та англійської мови, яка функціонує як загальновизнана lingua franca. Водночас інтернаціоналізація змістового наповнення іншомовної підготовки зумовлює потребу створення навчально-методичних матеріалів на засадах комунікативного й діяльнісного підходів, упровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, застосування інтерактивних сенсорних екранів у навчальному процесі. Отже, іноземна мова виступає не лише інструментом міжкультурної взаємодії, розвитку культурних зв'язків і поширення освітніх можливостей, а й важливим засобом формування професійної та полікультурної компетентностей здобувачів освіти.

Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти [13; 14; 15; 16] визначають ключові напрями здійснення міжнародної діяльності університетів. До пріоритетних завдань міжнародної діяльності вітчизняних ЗВО належать посилення інтеграційних процесів у глобальному освітньому й науковому просторі, упровадження передових світових підходів до організації освітнього процесу та проведення наукових досліджень, розширення експорту освітніх послуг, реалізація наукоємних і високотехнологічних проєктів, залучення фінансової підтримки із зарубіжних джерел у формі міжнародних грантів. Задля нарощування експорту освітніх послуг заклади вищої освіти вживають комплекс заходів, спрямованих на диверсифікацію переліку освітніх пропозицій за спеціальностями, що користуються попитом на міжнародному ринку праці, розроблення магістерських освітніх програм англійською мовою, упровадження нових моделей цільової підготовки іноземних фахівців відповідно до контрактів, укладених із зарубіжними компаніями. Фінансове забезпечення зазначених ініціатив переважно здійснюється за рахунок ресурсів міжнародних програм «Erasmus Plus», «Erasmus Mundus», «Tempus» та «Horizon Europe».

Підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти у ЗВО пов'язується із запровадженням викладання англійською мовою магістерських освітніх компонентів і курсів для здобувачів наукових ступенів, з удосконаленням діяльності університетських мовних курсів, орієнтованих на студентів і науково-педагогічних працівників. Важливим складником цього процесу є посилення рівня іншомовної підготовки шляхом залучення іноземних волонтерів – носіїв мови [13, с. 5]. Водночас реалізація інтернаціоналізації освітньої діяльності зумовлює необхідність розроблення навчальних програм та іншої нормативної документації англійською мовою [13, с. 10]. Організаційно-інституційний аспект інтернаціоналізації охоплює впровадження програм розвитку іншомовних і міжкультурних компетентностей, забезпечення можливостей закордонного стажування для науково-педагогічного, адміністративного та управлінського персоналу, створення ефективної системи підтримки й надання додаткових послуг іноземним студентам і викладачам, стимулювання участі працівників університету в міжнародних проєктах і програмах співробітництва [13, с. 13].

Отже, інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови як засіб підвищення якості професійної підготовки студентів реалізується за кількома ключовими напрямами. До них належать міжнародна мобільність студентів, професорсько-викладацького складу та адміністративного персоналу ЗВО; забезпечення взаємного визнання кваліфікацій у сфері вищої освіти в європейському регіоні для продовження навчання за кордоном через використання системи кредитів ECTS; оновлення та модернізація освітніх програм шляхом викладання навчальних дисциплін іноземними мовами, створення спільних і подвійних програм підготовки. Важливе значення має й міжнародна мобільність освітніх програм, що охоплює транснаціональну освіту та марке-

тингову взаємодію між державами, регіонами й університетами, орієнтовану переважно на залучення іноземних студентів і формування міжнародних консорціумів. Не менш значущим напрямом виступає участь у розбудові транскордонних освітньо-наукових мереж та активізація міжнародного співробітництва на стратегічному рівні.

У зв'язку з цим одним з пріоритетних завдань сучасного закладу вищої освіти постає підготовка фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інтернаціональних колективів, виявляти толерантне ставлення до етнофорів, успішно функціонувати в полікультурному середовищі та адаптуватися до процесів професійної мобільності й міграції робочої сили. Реалізація зазначеного завдання сприятиме залученню іноземних студентів, викладачів і науковців до спільної проєктної діяльності, посиленню міжнародної академічної активності фахівців та подальшій модернізації національної системи вищої освіти. Водночас така модернізація охоплює не лише розширення практики викладання фахових дисциплін іноземними мовами, а й здійснення комплексних адміністративно-організаційних перетворень в керуванні освітнім процесом, упровадження інноваційних педагогічних технологій навчання, розвиток дистанційної освіти та повноцінне функціонування кредитно-трансферної системи навчання, що в сукупності забезпечує відповідність якості освіти міжнародним стандартам.

Сучасна стратегія інтернаціоналізації змісту фахової підготовки, зокрема навчальних дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування» та «Ділова іноземна мова», актуалізує необхідність трансформації мовної політики закладів вищої освіти. На нашу думку, прагнення ЗВО інтегруватися до єдиного світового освітнього простору передбачає посилення уваги до лінгвістичного складника інтернаціоналізації. Така потреба зумовлена тим, що недостатній рівень сформованості іншомовної компетентності у сфері професійного й академічного дискурсу, обмежений розвиток навичок усної та письмової англомовної комунікації істотно ускладнюють професійне становлення особистості, стримують кар'єрне зростання та обмежують можливості участі в міжнародній науковій діяльності.

Низький рівень володіння іноземною мовою здатний спричинити виникнення комунікативних бар'єрів, що негативно впливають на подальший професійний розвиток фахівця. В умовах глобалізації іншомовна підготовка дедалі частіше розглядається не як додаткова конкурентна перевага, а як базова універсальна компетентність. Її відсутність нерідко ставить під сумнів відповідність особи вимогам професійної кваліфікації та може суттєво обмежувати можливості працевлаштування. Науково-педагогічні працівники й дослідники, які не володіють іноземною мовою на належному рівні, позбавляються можливості працювати з іноземними першоджерелами та автентичними науковими матеріалами, ознайомлюватися з провідними світовими науковими досягненнями, представляти результати власних досліджень міжнародній академічній спільноті під час конференцій, симпозіумів, семінарів, практик і закордонних стажувань. Як наслідок, вони мають обмежені можливості для формування міжнародного індексу цитування, отримання грантової підтримки, участі в міжнародних дослідницьких проєктах та професійних наукових мережах. Відповідно, знижується їхній внесок у зміцнення позицій університету на міжнародному освітньому ринку та підвищення конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти [18]. Отже, якість мовної підготовки у системі університетської освіти слід розглядати не лише як чинник індивідуальної професійної успішності, але й як важливу передумову соціально-економічного розвитку держави та підвищення суспільного добробуту.

Освітньо-професійні програми першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти доцільно проєктувати таким чином, щоб вони забезпечували належні умови для ефективної академічної мобільності та успішної професійної діяльності в міжнародному середовищі. На сучасному етапі розвитку вищої освіти особливої актуальності набуває проблема інтернаціона-

лізації змісту іншомовної підготовки та вдосконалення методики викладання іноземної мови професійного спрямування в немовних закладах вищої освіти України. Перспективним напрямом розв'язання зазначеної проблеми є комплексне впровадження методологічних підходів «English for Specific Purposes» («Англійська мова для спеціальних цілей») і «English for Academic Purposes» («Англійська мова для навчальних цілей»). За таких умов інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови реалізується через спеціально розроблені робочі програми навчальних дисциплін «Іноземна мова професійного спрямування» та «Ділова іноземна мова», зміст яких ґрунтується на використанні спеціалізованої термінології, фахового, академічного й лінгвосоціокультурного дискурсу, властивого відповідній галузі знань і спеціальності. Велике значення в цьому процесі мають засвоєння професійної термінології, сформованість умінь здійснювати презентаційну діяльність іноземною мовою, здатність сприймати на слух, розуміти та перекладати спеціалізовані автентичні тексти [20].

Спираючись на результати аналізу соціологічних, економічних, демографічних і геополітичних чинників, можемо констатувати збереження провідних позицій англійської мови у сферах науки, економіки та освіти світового рівня. Існує ймовірність суттєвих трансформацій у методиці навчання іноземних мов і методологічних підходах до їх викладання. Упродовж найближчого десятиліття англійська мова дедалі рідше функціонуватиме як окрема навчальна дисципліна, оскільки буде інтегруватися у зміст предметних курсів. За таких умов одним з перспективним виступає впровадження інтегрованого навчання іноземної мови та спеціальності як інноваційної стратегії іншомовної професійної підготовки. Сучасні професійно орієнтовані освітні програми, у центрі яких перебуває безпосередньо іноземна мова, вже неповною мірою відповідають актуальним вимогам підготовки фахівця до професійної діяльності в міжнародному середовищі. Безумовно, навчання за програмами ESP зберігає свою практичну значущість і не втрачає актуальності. Проте сучасні тенденції розвитку вищої освіти актуалізують необхідність удосконалення системи іншомовної підготовки студентів шляхом інтеграції методологічних засад ESP та EAP, що сприятиме підвищенню ефективності формування їхньої професійної комунікативної компетенції.

У зв'язку з цим центральне місце в навчальній програмі з іноземної мови має посідати саме фахова дисципліна. За умов інтернаціоналізації освітнього простору іноземна мова виконує насамперед інструментальну функцію, забезпечуючи передачу та засвоєння предметних знань з відповідної спеціальності. Відповідно, у межах інтегрованого курсу доцільним є одночасне оцінювання як рівня володіння іноземною мовою, так і ступеня засвоєння змісту предметної дисципліни. Реалізація такого підходу потребує тісної взаємодії між лінгвістичними та профільними кафедрами, оскільки предметномовне інтегроване навчання (Content Language and Integrated Learning) спрямоване на паралельне оволодіння іноземною мовою та фаховими знаннями.

Методологічним підґрунтям CLIL виступають теорія соціального інтеракціонізму, яка розкриває взаємозв'язок мислення, мовлення та соціальної взаємодії (Л. Виготський), теорія мови С. Крашена. Концептуальна модель CLIL базується на чотирьох взаємопов'язаних компонентах: «Content» (зміст), «Culture» (культура), «Communication» (комунікація) та «Cognition» (пізнання). Зазначена концепція передбачає не лише засвоєння іноземної мови професійного спрямування, а й формування здатності до розуміння соціокультурного дискурсу, розвиток навичок міжкультурної взаємодії та вдосконалення когнітивних здібностей студентів.

На нашу думку, одним з ефективних напрямів підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти в контексті інтернаціоналізації змісту іншомовної підготовки є розроблення інтегрованого спецкурсу, побудованого на засадах методології CLIL. Реалізація такого курсу сприятиме формуванню комплексу компетенцій, необхідних для успішної професійної діяльності в міжнародному освітньому та фаховому середовищі. Зокрема, йдеться про здатність усвідомлю-

вати міждисциплінарні зв'язки на рівні освітніх програм і навчально-методичних матеріалів; уміння забезпечувати умови для розвитку навчальної автономії студентів шляхом використання технологій змішаного навчання (blended learning); готовність здійснювати публічну презентацію та аргументований захист результатів дослідження (роботи) іноземною мовою під час участі в міжнародних заходах.

Важливим результатом такого навчання виступає набуття знань щодо психолінгвістичних процесів, які визначають ефективність засвоєння нового навчального матеріалу в умовах білінгвального навчання, розвиток уміння вдосконалювати когнітивні навички шляхом послідовного переходу від елементарних розумових операцій, зокрема запам'ятовування та класифікації, до складніших форм інтелектуальної діяльності, таких як аналіз, синтез, абстрагування та висунення гіпотез. Не менш значущим є оволодіння вербальними й невербальними технологіями навчальної підтримки (scaffolded learning), здатність ефективно використовувати інноваційні інформаційно-комунікаційні технології, виконувати декілька завдань одночасно (multitasking). Крім того, інтегрований спецкурс має забезпечувати формування вмінь створювати сприятливий освітній мікроклімат, заснований не на конкурентній взаємодії, а на кооперації студентів. Упровадження такого курсу на засадах інтегрованого навчання забезпечує сформованість у майбутніх фахівців навичок ефективної усної та письмової професійно орієнтованої комунікації, готовності до активної участі в професійному та академічному дискурсах в умовах сучасного полікультурного середовища.

За результатами проведеного дослідження встановлено, що інтернаціоналізація освітнього простору є багатовимірним процесом, який поширюється на всі напрями функціонування університетів і насамперед спрямований на розвиток міжнародного співробітництва за умови здійснення внутрішніх трансформацій у закладі вищої освіти. У зв'язку з цим ключові напрями діяльності університетів у контексті інтернаціоналізації передбачають інтеграцію до навчальних планів обов'язкових та вибіркових дисциплін міжнародного спрямування; насичення змісту традиційних навчальних курсів міжнародною проблематикою, прикладами та практиками; проєктування освітніх програм, орієнтованих на підготовку іноземних студентів; упровадження навчальних планів, спрямованих на формування готовності студентів до професійної діяльності в міжнародних компаніях; забезпечення викладання навчальних дисциплін іноземними мовами; залучення до освітнього процесу зарубіжних викладачів і науковців; організацію віртуальних аудиторій за участю студентів з різних країн світу; відкриття курсів з міжкультурної комунікації, культури народів світу, країнознавства та ділової іноземної мови.

Особливого значення для реалізації зазначених завдань набуває інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови як важливий чинник підвищення якості професійної підготовки студентів. Її потенціал пов'язаний із забезпеченням академічної мобільності здобувачів освіти, розширенням можливостей мобільності викладачів і науковців, створенням спільних науково-дослідницьких проектів із закордонними закладами вищої освіти, реалізацією програм подвійних дипломів, відкриттям філіалів університетів за межами країни.

Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти ґрунтовно розроблено у працях провідних зарубіжних учених. Однією з найбільш цитованих є концепція Дж. Найт [24], яка визначає інтернаціоналізацію як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у цілі, функції та результати діяльності закладів вищої освіти. Вона акцентує увагу на системному характері інтернаціоналізації та необхідності її реалізації саме на рівні змісту освітніх програм, а не лише через академічну мобільність.

Подальший розвиток ідей інтернаціоналізації навчального плану здійснила Б. Ліск [25], яка розробила концепцію інтернаціоналізації курикулуму. Дослідниця підкреслює, що інтернаціоналізований зміст навчання має забезпечувати формування у здобувачів вищої освіти глобальної перспективи, міжкультурної чутливості та здатності діяти в міжнародному професійному середовищі. Особливу увагу Б. Ліск приді-

ляє результатам навчання та їх узгодженню з міжнародними стандартами.

Проблема формування міжкультурної компетентності в контексті інтернаціоналізації освіти представлена у дослідженнях А. Гаален і Д. Дірдорф [21], які пропонують процесну модель міжкультурної компетентності. Їхні дослідження мають безпосереднє значення для навчання іноземних мов, оскільки доводять, що міжкультурна компетентність формується не спонтанно, а через цілеспрямовано інтернаціоналізований освітній зміст.

У контексті глобалізації освіти важливими є також напрацювання Б. Вехтера [33] і С. Райхерт [28], які аналізують інституційні стратегії інтернаціоналізації та підкреслюють роль навчальних програм як ключового інструмента підвищення якості освіти. Вони наголошують на тому, що ефективність інтернаціоналізації значною мірою залежить від наявності чітких критеріїв її оцінювання. Проблематика інтернаціоналізації освіти загалом і змісту навчання іноземної мови зокрема перебуває у центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Сукупність проведених досліджень сформувала міждисциплінарний масив наукових знань, що поєднує положення педагогіки, лінгводидактики, теорії курикулуму, міжкультурної комунікації та міжнародної освіти. Для української наукової традиції характерним є переважне зосередження на прикладних і методичних аспектах інтеграції іноземної мови в освітній простір. Зокрема, у працях О. Волошиної [5], В. Ковальової [10], Д. Кочмар [11], В. Малик [26], Я. Поченюк [11], Л. Терлецької [17] висвітлено роль іноземної мови в системі професійної підготовки, проаналізовано механізми її використання як засобу формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти. Дослідники обґрунтовують положення про те, що іноземна мова виконує важливу функцію у реалізації міжнародних освітніх завдань, забезпечуючи комунікативну, соціокультурну та професійну спрямованість навчального змісту. Особлива увага приділяється необхідності змістового й тематичного збагачення курсів іноземної мови міжнародним досвідом, міжкультурними ситуаціями та професійно орієнтованими комунікативними практиками.

Водночас у вітчизняному науковому просторі досі не сформовано єдиного концептуально цілісного підходу до визначення сутності інтернаціоналізації змісту освіти. У більшості праць увага зосереджується переважно на характеристиці окремих складників цього процесу або описі методичних механізмів його реалізації, тоді як узгоджене теоретичне трактування залишається недостатньо розробленим. Зокрема, у дослідженнях В. Василенко [3], Г. Клімової [9] та К. Присяжнюк [3] інтернаціоналізація розглядається через оновлення змістового наповнення освітнього процесу й упровадження міжкультурних підходів до викладання. Проте питання інтеграції зазначеного феномена в систему стратегічного розвитку освіти висвітлено недостатньо повно.

На відміну від цього, у міжнародному науковому дискурсі інтернаціоналізація інтерпретується як комплексний і стратегічно організований процес. Зарубіжними науковцями запропоновано низку концептуальних підходів до її осмислення та моделювання, зокрема в межах теорій Internationalisation of Curriculum та Internationalisation at Home. Так, в оглядовій статті, опублікованій у «Journal of Applied Research in Higher Education» [30], систематизовано провідні напрями реалізації інтернаціоналізації в освітніх програмах. До них віднесено інтеграцію глобальної проблематики у зміст навчання, використання міжкультурних кейсів, вивчення іноземних мов як інструмента доступу до міжнародного академічного досвіду, знань і практик, створення освітнього середовища, що забезпечує взаємодію здобувачів освіти з різними культурними контекстами. У межах такого підходу інтернаціоналізація трактується не як окремий добір навчальних матеріалів, а як цілісна трансформація освітнього дизайну, що охоплює всі рівні організації освітнього процесу.

У дослідженні Г. Аморіма, С. Сарменто та К. Фінарді [22] основну увагу приділено значенню мовного чинника у реалізації стратегій інтернаціоналізації вищої освіти. Автори обґрунтовують розгляд іноземної мови як одного з ключових механізмів забезпечення доступу до глобального освітнього простору,

який охоплює академічну мобільність, міжуніверситетське співробітництво та реалізацію спільних освітніх проєктів. При цьому особливий акцент зроблено на взаємозв'язку мовної компетентності з іншими глобальними компетентностями, серед яких визначальне місце посідають міжкультурна, цифрова та соціальна компетентності.

Результати емпіричних досліджень, представлені, зокрема, у праці Х. Тхі Тху Ле, К. Ле Мінь, Т. Тран, Т. Тхі Нгієм, Х. Тхань Нгуєн, М. Дук Ла, Т. Нгок Нгуєн [32], засвідчують позитивне ставлення студентів до інтернаціоналізованих складників курсу іноземної мови. Найвищий рівень схвалення отримують компоненти, що передбачають використання міжкультурної проблематики, автентичних навчальних матеріалів та комунікативних завдань, спрямованих на забезпечення міжкультурної взаємодії. Отримані дані підтверджують практичну результативність зазначених підходів та слугують емпіричним обґрунтуванням їхньої вагомої ролі у формуванні лінгвістичної готовності здобувачів вищої освіти до здійснення міжнародної комунікації.

Вивчення наукових праць В. Бейкера, Ф. Фанга [19], А. Саліха, Л. Омар [29], М. Фам, В. Нгуєн, Х. Хоанг, Т. Нгуєн, Д. Ле, Дж. Барнетт [27] дає підстави стверджувати, що в сучасному науковому дискурсі спостерігається розширення кола проблем, пов'язаних з інтернаціоналізацією мовної освіти. Особливу увагу дослідники приділяють ролі англійської мови як lingua franca академічного спілкування, питанням проєктування інтернаціоналізованих освітніх курсів на засадах EMI та CLIL, застосуванню міждисциплінарних і проєктно орієнтованих форм навчання, оцінюванню освітніх результатів крізь призму глобальної компетентності.

Суттєвою особливістю міжнародного наукового дискурсу є акцентування уваги на необхідності системного впровадження принципів інтернаціоналізації в освітню політику та організаційну культуру закладів вищої освіти. Відображення такого підходу простежується в програмних документах організацій, зокрема European Higher Education Area [31] та International Association of Universities [23]. Закладені в них положення виконують функцію теоретико-методологічних орієнтирів для наукових розвідок, предметне поле яких виходить за межі окремих навчальних дисциплін. Таким чином, проведений аналіз наукових джерел дає змогу констатувати наявність стійкої тенденції до подальшого розвитку теоретичних засад інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови. Ця тенденція виявляється у формуванні цілісного концептуального простору, створенні узагальнених моделей інтеграції глобального компонента в освітній зміст, накопиченні емпіричних доказів позитивного впливу інтернаціоналізації на результати навчання.

Водночас як у вітчизняному, так і в міжнародному науковому дискурсі актуальною залишається проблема уніфікації дефініційного апарату та впорядкування підходів до оцінювання результативності процесів інтернаціоналізації. Саме ці питання визначають перспективні напрями подальших теоретичних пошуків і прикладних досліджень у зазначеній сфері.

Результати аналізу філософської, психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури дають підстави стверджувати, що питання інтернаціоналізації вищої освіти, інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови посідає вагоме місце в сучасних наукових розвідках як українських [3; 5; 9; 10; 11; 17; 26], так і зарубіжних учених [19; 22; 27; 29; 30; 32]. У науковому дискурсі зазначену проблему досліджують у взаємозв'язку з процесами глобалізації, інтеграцією національних освітніх систем до європейського освітнього простору, розширенням академічної мобільності та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців для міжнародного ринку праці.

У філософському вимірі інтернаціоналізацію освіти трактують як об'єктивний наслідок взаємодії культур у глобальному освітньому середовищі, що створює передумови для становлення полікультурної особистості, здатної до конструктивного міжкультурного діалогу та толерантної комунікативної взаємодії [9]. За таких умов освіта не лише виконує функцію трансляції знань, а й виступає важливим інструментом інтеграції національного культурного й освітнього досвіду у світовий освітній простір.

У працях педагогічного спрямування [3; 19; 26; 27; 32] основну увагу приділено особистісним аспектам інтернаціоналізації. Зокрема, дослідники акцентують на формуванні лінгвістичної готовності здобувачів вищої освіти до участі в міжнародних академічних обмінах, розвитку міжкультурної компетенції, професійної ідентичності та мотивації до іншомовної комунікації, на підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах міжнародного й полікультурного середовища. Наголошується на тому, що інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови сприяє активізації когнітивного розвитку студентів, удосконаленню їхнього критичного мислення, розвитку рефлексивних здібностей і розширенню можливостей професійної самореалізації.

У межах лінгводидактичних та методичних досліджень [5; 10; 11; 17; 22] проблема інтернаціоналізації розкривається через упровадження міжнародно орієнтованого змісту освітніх програм, використання автентичних іншомовних ресурсів, поєднання професійного та міжкультурного компонентів у процесі навчання іноземної мови, застосування сучасних освітніх технологій, зокрема CLIL, проєктного навчання, віртуальної академічної мобільності та онлайн-співпраці.

Водночас узагальнення емпіричних даних, отриманих у закладах вищої освіти [19; 22; 27; 32], засвідчує, що процес інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови здебільшого реалізується несистемно та має фрагментарний характер. Здебільшого він обмежується використанням окремих автентичних матеріалів або залученням міжнародної термінології. Аналіз наявних практик дав змогу встановити недостатній рівень розробленості питань, пов'язаних зі структурною організацією інтернаціоналізованого змісту, його системною інтеграцією у професійну підготовку здобувачів вищої освіти, з визначенням критеріїв оцінювання результативності такого навчання. Отже, незважаючи на наявність значного масиву наукових досліджень, проблема інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови як цілісного педагогічного феномена та дієвого чинника підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти залишається недостатньо опрацьованою й потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного обґрунтування.

Інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови орієнтована на розширення традиційної мовної підготовки, яка переважно концентрується на опануванні grammar and vocabulary, та спрямована на формування комплексу глобальних компетентностей. Їх наявність забезпечує здатність здобувача вищої освіти не лише здійснювати іншомовну комунікацію, а й ефективно функціонувати як повноправний учасник міжнародного академічного та професійного дискурсу. У табл. 1 узагальнено й систематизовано основні наукові підходи до трактування сутності інтернаціоналізації освіти.

Під впливом сучасних глобалізаційних процесів, зокрема зростання академічної мобільності, активного впровадження цифрових технологій та посилення євроінтеграційних тенденцій, система вищої освіти постає перед необхідністю переосмислення цільових орієнтирів і змістових засад професійної підготовки майбутніх фахівців. За таких умов інтернаціоналізація набуває статусу провідної стратегії розвитку, що зумовлює трансформацію не лише організаційної структури закладів вищої освіти, а й навчальних програм, педагогічних практик та очікуваних результатів освітнього процесу, забезпечуючи їх відповідність вимогам глобального конкурентного середовища [23; 31].

Одним з найбільш перспективних шляхів розв'язання окресленої проблеми є впровадження стратегії «Інтернаціоналізація вдома» («Internationalization at Home»), сутність якої полягає в системній інтеграції міжнародних і міжкультурних компонентів у внутрішній освітній простір закладу вищої освіти. Реалізація цього підходу забезпечує доступність міжнародного досвіду для всіх здобувачів освіти незалежно від їхньої участі в програмах закордонної мобільності. Практичне втілення стратегії передбачає модернізацію навчальних планів, залучення іноземних викладачів, зокрема із застосуванням онлайн-форматів взаємодії, формування мультикультурного освітнього середовища. У результаті студенти отримують можливість набувати

Таблиця 1

Систематизація визначень поняття «інтернаціоналізація освіти»

Підхід	Провідні дослідники	Сутність поняття	Акцент
Процесний (класичний)	Джейн Найт (Jane Knight)	Процес інтегрування міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у цілі, функції та механізми надання освітніх послуг.	Системність: розгляд інтернаціоналізації як безперервного процесу розвитку та змін на всіх рівнях освітньої системи.
Програмно орієнтований	Бетті Ліск (Betty Leask)	Інтернаціоналізація навчальних програм (IoC), що передбачає інтеграцію міжнародного контексту в зміст, методи викладання та процедури оцінювання.	Зміст навчання: фокусування на компонентах Curriculum та освітній діяльності, що реалізується безпосередньо в навчальному середовищі.
Результативний (компетентнісний)	Дарла Дірдорфф (Darla Deardorff)	Процес формування міжнародних і міжкультурних компетентностей, відповідних знань і навичок.	Здобувач освіти: орієнтація на кінцевий результат освітнього процесу – підготовку випускника, здатного ефективно діяти в глобальному середовищі.
Соціально-ціннісний	Ганс де Віт (Hans de Wit)	Стратегічний механізм реагування на виклики глобалізації, спрямований на підвищення якості освіти та наукових досліджень шляхом розвитку міжнародної співпраці.	Цінність та якість: інтернаціоналізація розглядається як інструмент удосконалення освітньої діяльності, а не як самоціль.
Внутрішній (At Home)	Йос Білен (Jos Beelen), Елспет Джонс (Elspeth Jones)	Концепція «Інтернаціоналізація вдома», що передбачає створення умов для набуття студентами міжнародного досвіду в межах власного університетського середовища.	Доступність: орієнтація на більшість студентів, які не залучені до програм міжнародної академічної мобільності.

міжнародного досвіду без виїзду за межі країни, розвиваючи глобальну компетентність, міжкультурну обізнаність і готовність до участі в міжнародних академічних обмінах безпосередньо в процесі навчання [30].

До провідних складових частин концепції «інтернаціоналізації вдома» належать інтернаціоналізація курикулуму, цифровізація освітнього процесу, міжкультурна взаємодія та розвиток глобальних компетентностей. Інтернаціоналізація курикулуму передбачає інтегрування міжнародного виміру й глобальних перспектив у зміст і процес реалізації освітніх програм вищої освіти. Важливим напрямом виступає використання цифрових технологій, що забезпечують проведення онлайн-лекцій, організацію віртуальних академічних обмінів, налагодження співпраці з іноземними закладами вищої освіти за допомогою платформи Zoom та інших цифрових засобів комунікації. Не менш значущим аспектом є міжкультурна взаємодія, яка реалізується через залучення іноземних студентів і викладачів до освітнього та соціокультурного простору університету, створення інклюзивного академічного середовища. Розвиток глобальних навичок спрямований на підготовку здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в міжнародному контексті, формування критичного мислення та вдосконалення комунікативних умінь [22; 32].

Висновки. Узагальнення наукових підходів дає підстави трактувати інтернаціоналізацію змісту навчання іноземної мови як цілеспрямований і системно організований процес інтеграції міжнародних, міжкультурних та глобальних складників у зміст освіти. Реалізація такого процесу забезпечує формування у здобувачів вищої освіти іншомовної комунікативної, міжкультурної та професійної компетенцій, розвиток лінгвістичної готовності до участі в міжнародній співпраці та міжкультурних академічних обмінах. У площині іншомовної підготовки інтернаціоналізація змісту не обмежується опануван-

ням іноземної мови як інструмента комунікації. Вона передбачає включення студентів до іншомовного професійного дискурсу, ознайомлення з міжнародними стандартами, професійними цінностями й моделями фахової діяльності, поширеними у світовому освітньому та професійному просторі.

Структурна організація інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, компетентнісний і результативний компоненти. Призначення цільового компонента полягає у формуванні конкурентоспроможного фахівця, спроможного ефективно здійснювати професійну діяльність у міжнародному та міжкультурному середовищі. Змістовий компонент передбачає включення до навчальних програм з іноземної мови міжнародної проблематики, автентичних професійно орієнтованих текстів, міжкультурних знань і світового професійного досвіду. Реалізація процесуального компонента забезпечується шляхом використання інноваційних методів і форм навчання, серед яких CLIL, EMI, проєктне навчання, віртуальна академічна мобільність, онлайн-співпраця та проблемно-орієнтоване навчання. Компетентнісний компонент спрямований на формування в здобувачів вищої освіти іншомовної комунікативної, міжкультурної та професійної компетенцій, лінгвістичної готовності до участі в міжкультурних академічних обмінах. Результативний компонент характеризує досягнутий рівень лінгвістичної готовності здобувачів вищої освіти до міжкультурної професійної комунікації та міжнародної співпраці.

Отже, інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови є складним багатовимірним педагогічним явищем, у межах якого поєднуються ціннісні, змістові та діяльнісні характеристики освітнього процесу. Її реалізація виступає вагомим чинником підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти та розширення їхньої готовності до ефективної діяльності в міжнародному академічному й професійному середовищі.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали у двох частинах / О. Воробйова, М. Дебич, І. Линьова, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Прінтеко, 2020. 317 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_internac_ch1-2_analit_IVO-2020-317p_avtors-kolektiv.pdf (дата звернення: 09.06.2025).
2. В українських ЗВО навчається понад 21 тисяча іноземних студентів. URL: https://mon.gov.ua/news/v-ukrainskykh-zvo-navchaietsia-ponad-21-tysiacha-inozemnykh-studentiv (дата звернення: 13.02.2026).
3. Василенко В., Присяжнюк К. Стратегії впровадження інтернаціоналізації в закладах вищої освіти. *Вісник Книжкової палати*. 2024. № 8. С. 30–35. DOI: https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.8(337).30-35.
4. Вербицька А.Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 160–164.
5. Волошина О. Багатомовність як основний фактор підготовки студентів аграрних закладів вищої освіти в лінгвосоціокультурному просторі. *Молодь і ринок*. 2025. № 1 (233). С. 75–88. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322519.
6. Грищук Ю., Крикун В. Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001 у Збройних Силах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2022. № 3 (110). С. 225–240. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240.
7. Дебич М. Інтернаціоналізаційні тренди та їхній вплив на вищу освіту. *IDEAS. Philosophical Journal. Special Scientific Issues*. 2023. № 21–22. С. 40–52. DOI: https://doi.org/10.34017/1313-9703-2023-1(21)-2(22)-40-52.
8. Іноземні студенти в Україні. URL: http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini (дата звернення: 17.06.2025).
9. Клімова Г. Інтернаціоналізація вищої освіти як найважливіший чинник розвитку міжнародних відносин. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2024. № 3 (62). С. 187–202. DOI: https://doi.org/10.21564/2663-5704.62.310910.

10. Ковальова К. Застосування ігрових технологій на заняттях з англійської мови для студентів аграріїв. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 3 (31). С. 537–556. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3(31)-537-556.
11. Кочмар Д., Поченюк Я. Технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2024. № 2. С. 18–23. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3.
12. Пилаєва Т. Деякі аспекти інтернаціоналізації вищої освіти Австралії. *Proceedings of X International Scientific and Practical Conference "Modern Science: Innovations and Prospects" (June 25-27, 2022).* Stockholm: SSPG Publish, 2022. P. 227–230. URL: https://sci-conf.com.ua/x-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-science-innovations-and-prospects-25-27-iyunya-2022-goda-stokgolm-shvetsiya-arhiv (дата звернення: 21.09.2025).
13. Стратегія інтернаціоналізації Вінницького національного аграрного університету до 2025. URL: https://vsau.org/assets/images/content/dokPDF/ internacionalizaciaukr.pdf (дата звернення: 21.09.2025).
14. Стратегія інтернаціоналізації Львівського торговельно-економічного університету. URL: http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/pidrozdily/Viddil_Mizhnar_Zvjazkiv/Docs/2017_Strategia.pdf (дата звернення: 05.08.2025).
15. Стратегія інтернаціоналізації співробітництва в галузі освіти Національного авіаційного університету на 2018–2028 рр. URL: http://interdep.nau.edu.ua/files/documents/internationalization_strategy.pdf (дата звернення: 05.08.2025).
16. Стратегія інтернаціоналізації Харківського національного медичного університету на 2019–2025 рр. URL: http://knmu.kharkov.ua/attachments/5691_str-intern.pdf (дата звернення: 05.08.2025).
17. Терлецька Л. Вплив соціально-економічних змін на процес іншомовної фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського.* 2025. Вип. 3 (152). С. 195–200. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-26.
18. Товканець Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці як тенденція сучасної європейської освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. № 1 (50). С. 281–284. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.281-284.
19. Baker W., Fang F. Intercultural citizenship and the internationalisation of higher education: the role of English language teaching. *Journal of English as a Lingua Franca.* 2022. № 11 (1). P. 63–75. DOI: https://doi.org/10.1515/jelf-2022-2067.
20. Byram M. Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories. Strasbourg: Council of Europe, 2022. 47 p.
21. Deardorff D., Gaalen A. Assessing Internationalization Outcomes. *In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). The Handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, 2023. P. 147–164. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003447863-10.
22. Finardi K., Amorim G., Sarmento S. Internationalization of Higher Education and the Role of Languages: Insights from the Global North and the Global South. *Education and Linguistics Research*. 2024. Vol. 10. № 1. P. 18–46. DOI: https://doi.org/10.5296/elr.v10i1.22006.
23. International Association of Universities. URL: https://iau.global (дата звернення: 05.01.2026).
24. Knight J. The Changing Landscape of International Academic Mobility: Four Analytical Frameworks. *Regional Universities and International Joint Universities.* Cham: Springer, 2025. P. 15–28. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-96570-8_2.
25. Leask B. Rethinking the Internationalization of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*. 2025. № 123. P. 23–24. DOI: https://doi.org/10.6017/895b9e0d.49d42ff3.
26. Malyk V. Internationalization of higher education institutions as one of the pedagogical conditions for the development of foreign language communicative culture of students. *Educational Challenges*. 2025. Vol. 30. Issue 2. P. 176–190. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.14.
27. Pham M., Nguyen V., Hoang H., Nguyen T., Le D., Barnett J. Internationalization and English medium education in Vietnamese universities: Professional role transformation among English language lecturers. *Research in Comparative and International Education*. 2023. Vol. 18. Issue 2. P. 292–316. DOI: https://doi.org/10.1177/17454999231170736.
28. Reichert S., Beflügelt oder ausgebremst? Chancen und Herausforderungen innovativer Lernumgebungen an deutschen Hochschulen in internationaler Perspektive / *in Becker A., Stang R. (Hrsg.) Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung.* Berlin: De Gruyter Saur, 2022. P. 91–103. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110729221-007.

29. Salih A., Omar L. Globalized English and users' intercultural awareness: Implications for internationalization of higher education. *Citizenship, Social and Economic Education*. 2021. Vol. 20. Issue 3. P. 181–196. DOI: https://doi.org/10.1177/20471734211037660.
30. Soulé M., Parmaxi A., Nicolaou A. Internationalization at home in higher education: a systematic review of teaching and learning practices. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2025. Vol. 17. № 7. P. 29–60. DOI: https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0484.
31. The European Higher Education Area. URL: https://ehea.info/page-home-page (дата звернення: 05.01.2026).
32. Thi Thu Le H., Le Minh C., Tran T., Thi Nghiem T., Thanh Nguyen H., Duc La M., Ngoc Nguyen T. Internationalization of higher education in Asia: a bibliometric analysis based on Scopus database from 2003 to 2022. *Cogent Education.* 2024. Vol. 11. № 1. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2322892.
33. Wächter B. An Introduction: Internationalization at Home in Context. *Journal of Studies in International Education*. 2003. Vol. 7. №1. P. 5–11. DOI: https://doi.org/10.1177/1028315302250176.

References

1. Vorobiova, O., Debych, M., Lynova, I., Luhovyi, V., Orzhel, O., Sliusarenko, O., Talanova, Zh., & Tryma, K. (2020). Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu shchodo otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii: analitychni materialy u dvokh chastynakh [Analysis of leading national and international experience in assessing the quality of higher education in the context of European integration: Analytical materials in two parts]. V. Luhovyi & Zh. Talanova (Eds.). Kyiv: Printeko. 317 p. Retrieved 9 June 2025 from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_internac_ch1-2_analit_IVO-2020-317p_avtors-kolektiv.pdf [in Ukrainian].
2. V ukrainskykh ZVO navchaietsia ponad 21 tysiacha inozemnykh studentiv [More than 21 thousand international students are studying at Ukrainian higher education institutions]. Retrieved 13 February 2026 from https://mon.gov.ua/news/v-ukrainskykh-zvo-navchaietsia-ponad-21-tysiacha-inozemnykh-studentiv [in Ukrainian].
3. Vasylenko, V., & Prysiazhniuk, K. (2024). Stratehii vprovadzhennia internatsionalizatsii v zakladakh vyshchoi osvity [Strategies for implementing internationalisation in higher education institutions]. *Bulletin of the Book Chamber,* 8, 30–35. https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.8(337).30-35 [in Ukrainian].
4. Verbytska, A. (2017). Internatsionalizatsiia yak osnovnyi napriam rozvytku vyshchoi osvity [Internationalisation as a major direction in the development of higher education]. *Young Scientist*, 11 (51), 160–164 [in Ukrainian].
5. Voloshyna, O. (2025). Bahatomovnist yak osnovnyi faktor pidhotovky studentiv ahrarnykh zakladiv vyshchoi osvity v linhvosotsiokulturnomu prostori [Multilingualism as a main factor in the training of students of agricultural institutions of higher education in the linguistic and socio-cultural space]. *Youth and Market,* 1 (233), 75–88. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322519 [in Ukrainian].
6. Hryshchuk, Yu., & Krykun, V. (2022). Adaptyvnyi pidkhid do inshomovnoi pidhotovky ta movnoho testuvannia vidpovidno do vymoh NATO STANAG 6001 u Zbroinykh Sylakh Ukrainy [Adaptive approach to foreign language training, language testing to assess language proficiency levels according to NATO STANAG 6001 in the armed forces of Ukraine. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences,* 3 (110), 225–240. https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.225-240 [in Ukrainian].
7. Debych, M. (2023). Internatsionalizatsiini trendy ta yikhnii vplyv na vyshchu osvitu [Internationalisation trends and their impact on higher education]. *IDEAS. Philosophical Journal. Special Scientific Issues*, 21–22, 40–52. https://doi.org/10.34017/1313-9703-2023-1(21)-2(22)-40-52 [in Ukrainian].
8. Inozemni studenty v Ukraini [Foreign students in Ukraine]. Retrieved 17 June 2025 from http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini [in Ukrainian].
9. Klimova, H. (2024). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity yak naivazhlyvishyi chynnyk rozvytku mizhnarodnykh vidnosyn [Internationalization of higher education as the most important factor in the development of international relations]. *Bulletin of the Yaroslav Mudryi National Law University*, 3 (62), 187–202. https://doi.org/10.21564/2663-5704.62.310910 [in Ukrainian].
10. Kovalova, K. (2024). Zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii na zaniattiakh z anhliiskoi movy dlia studentiv ahrariiv. Nauka i tekhnika sohodni [Use of game technologies in English classes for agrarian students]. *Science and Technology Today*, 3 (31), 537–556. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-3(31)-537-556 [in Ukrainian].
11. Kochmar, D., & Pocheniuk, Ya. (2024). Tekhnolohii formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi navchannia inozemnoi movy [Technologies of forming intercultural competencesof higher education students in the process of teaching a foreign language]. *Bulletin of Academician Stepan Demianchuk International Economic and Humanitarian University. Series: Pedagogy and Psychology,* 2, 18–23. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3 [in Ukrainian].

12. Pylaieva, T. (2022). Deiaki aspekty internatsionalizatsii vyshchoi osvity Avstralii [Some aspects of the internationalisation of higher education in Australia]. *Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference "Modern Science: Innovations and Prospects"* (June 25–27, 2022, Stockholm, Sweden) (pp. 227–230). Stockholm: SSPG Publish. Retrieved 21 September 2025 from https://sci-conf.com.ua/x-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modern-science-innovations-and-prospects-25-27-iyunya-2022-goda-stokgolm-shvetsiya-arhiv [in Ukrainian].
13. Stratehiia internatsionalizatsii Vinnytskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu do 2025 [Internationalisation Strategy of Vinnytsia National Agrarian University until 2025]. Retrieved 21 September 2025 from https://vsau.org/assets/images/content/dokPDF/internacionalizaciaukr.pdf [in Ukrainian].
14. Stratehiia internatsionalizatsii Lvivskoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu [Internationalisation Strategy of Lviv University of Trade and Economics]. Retrieved 5 August 2025 from http://www.lute.lviv.ua/fileadmin/www.lac.lviv.ua/data/pidrozdily/Viddil_Mizhnar_Zvjazkiv/Docs/2017_Strategia.pdf [in Ukrainian].
15. Stratehiia internatsionalizatsii spivrobitnytstva v haluzi osvity Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu na 2018–2028 rr. [Internationalisation Strategy for Cooperation in the Field of Education of the National Aviation University for 2018–2028]. Retrieved 5 August 2025 from http://interdep.nau.edu.ua/files/documents/internationalization_strategy.pdf [in Ukrainian].
16. Stratehiia internatsionalizatsii Kharkivskoho natsionalnoho medychnoho universytetu na 2019–2025 rr. [Internationalisation Strategy of Kharkiv National Medical University for 2019–2025]. Retrieved 5 August 2025 from http://knmu.kharkov.ua/attachments/5691_str-intern.pdf [in Ukrainian].
17. Terletska, L. (2025). Vplyv sotsialno-ekonomichnykh zmin na protses inshomovnoi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [The impact of socio-economic changes on the process of foreign language professional training of future primary school teachers]. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. Ushynsky*, 3 (152), 195–200. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-26 [in Ukrainian].
18. Tovkanets, H. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi yak tendentsiia suchasnoi yevropeiskoi osvity [Competency-based approach to professional training as a trend in contemporary European education]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (50), 281–284. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.281-284 [in Ukrainian].
19. Baker, W., & Fang, F. (2022). Intercultural citizenship and the internationalisation of higher education: the role of English language teaching. *Journal of English as a Lingua Franca,* 11 (1), 63–75. DOI: https://doi.org/10.1515/jelf-2022-2067 [in English].
20. Byram, M. (2022). Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories. Strasbourg: Council of Europe [in English].
21. Deardorff, D., & Gaalen, A. (2023). Assessing Internationalization Outcomes. *In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). The Handbook of International Higher Education.* New York: Routledge, 147–164. https://doi.org/10.4324/9781003447863-10 [in English].
22. Finardi, K., Amorim, G., & Sarmento, S. (2024). Internationalization of Higher Education and the Role of Languages: Insights from the Global North and the Global South. *Education and Linguistics Research*, 10 (1), 18–46. https://doi.org/10.5296/elr.v10i1.22006 [in English].
23. International Association of Universities. Retrieved 5 January 2026 from https://iau.global [in English].
24. Knight, J. (2025). The Changing Landscape of International Academic Mobility: Four Analytical Frameworks. *Regional Universities and International Joint Universities.* Cham: Springer, 15–28. https://doi.org/10.1007/978-3-031-96570-8_2 [in English].
25. Leask, B. (2025). Rethinking the Internationalization of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*, 123, 23–24. https://doi.org/10.6017/895b9e0d.49d42ff3 [in English].
26. Malyk, V. (2025). Internationalization of higher education institutions as one of the pedagogical conditions for the development of foreign language communicative culture of students. *Educational Challenges*, 30 (2), 176–190. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.14 [in English].
27. Pham, M., Nguyen, V., Hoang, H., Nguyen, T., Le, D., Barnett, J. (2023). Internationalization and English medium education in Vietnamese universities: Professional role transformation among English language lecturers. *Research in Comparative and International Education*, 18 (2), 292–316. https://doi.org/10.1177/17454999231170736 [in English].
28. Reichert, S. (2022). Beflügelt oder ausgebremst? Chancen und Herausforderungen innovativer Lernumgebungen an deutschen Hochschulen in internationaler Perspektive / *in Becker A., Stang R. (Hrsg.) Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung.* Berlin: De Gruyter Saur, 91–103. https://doi.org/10.1515/9783110729221-007 [in German].

29. Salih, A., & Omar, L. (2021). Globalized English and users' intercultural awareness: Implications for internationalization of higher education. *Citizenship, Social and Economic Education,* 20 (3), 181–196. https://doi.org/10.1177/20471734211037660 [in English].
30. Soulé, M., Parmaxi, A., & Nicolaou, A. (2025). Internationalization at home in higher education: a systematic review of teaching and learning practices. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17 (7), 29–60. https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0484 [in English].
31. The European Higher Education Area. Retrieved 5 January 2026 from https://ehea.info/page-home-page [in English].
32. Thi Thu Le, H., Le Minh, C., Tran, T., Thi Nghiem, T., Thanh Nguyen, H., Duc La, M., & Ngoc Nguyen, T. (2024). Internationalization of higher education in Asia: a bibliometric analysis based on Scopus database from 2003 to 2022. *Cogent Education*, 11 (1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2322892 [in English].
33. Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at Home in Context. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), 5–11. https://doi.org/10.1177/1028315302250176 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 12.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 376:364.4-051):37.013.42(430) **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-16

ІНТЕГРАЦІЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В МУЛЬТИПРОФЕСІЙНІ КОМАНДИ ІНКЛЮЗИВНИХ ШКІЛ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА РОЛЬОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Кристопчук Т. Є.
доктор педагогічних наук, професор,
ВСП «Рівненський фаховий коледж Національного
університету біоресурсів і природокористування України»
ORCID ID: 0000-0002-0104-9901

У статті обґрунтовано актуальність диверсифікації супровідних інфраструктур в інклюзивній освіті на підставі аналізу зарубіжного досвіду інтеграції фахівців соціальної роботи в мультипрофесійні команди (МПК). Метою дослідження є теоретичне осмислення та емпірична верифікація функціональних ролей, сфер компетенцій та бар'єрів взаємодії соціальних педагогів, які залучаються до безпосереднього урочного процесу в умовах інклюзії. Структуровано диференційовані режими професійної взаємодії, яка охоплює рівні інформаційного обміну, функціонального розподілу праці під час реалізації ІПР та спільного проєктування як вищого ступеня інтеграції фахівців на засадах консенсусного узгодження професійних парадигм і солідарної відповідальності. Виявлено формування гібридного професійного профайлу фахівців МПК, що функціонує на перетині соціально-педагогічної та спеціально-освітньої парадигм. Доведено, що покладання на соціальних працівників нетипових дидактичних, оцінювальних та діагностичних функцій безпосередньо в урочному просторі зумовлює виникнення явища рольової дифузії та амбівалентності професійної ідентичності. Проведеним компаративним аналізом сфер професійної відповідальності спеціальних педагогів і шкільних соціальних працівників експліковано комплекс їхніх конвергентних та дивергентних ознак за такими детермінантами, як концептуальний статус інституцій підтримки, телеологічна спрямованість, парадигмальні засади консультативної функції, організаційний вектор інтервенції, диференціація об'єктно-цільового фокуса, а також функціональна специфіка діагностики та оцінювання. Зазначено, що кадровий склад досліджуваних мультипрофесійних команд формується за рахунок фахівців суміжних освітньо-педагогічних груп з вищою університетською освітою у сферах соціальної, загальної та корекційної педагогіки або соціальної роботи, сертифікованих вихователів. Акцентовано на тому, що досліджувані напрями професійної підготовки фахівців характеризуються високим рівнем неоднорідності, оскільки акумулюють базові детермінанти шкільної соціальної роботи (мережеву взаємодію та партисипацію батьків) і канонічні елементи спеціальної педагогіки (діагностико-моніторингову діяльність, стратегування інтервенцій та персоналізований супровід) за умови імперативної вимоги щодо їхньої безпосередньої інтеграції в навчальний простір.

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, інклюзивна освіта, інклюзивно-ресурсні центри, інтерпрофесійна взаємодія, міжпрофесійна субсидіарність, мультипрофесійні команди, ресурсно-орієнтований підхід, соціальна робота, соціальний працівник.*

Krystopchuk T. Ye. Integration of social work specialists into multiprofessional teams of inclusive schools: foreign experience and role transformations

The article substantiates the relevance of diversifying support infrastructures in inclusive education based on the analysis of foreign experience in integrating social work specialists into multiprofessional teams (MPTs). The study aims at the theoretical comprehension and empirical verification of functional roles, competence spheres, and interaction barriers of social educators involved directly in the classroom process under inclusive conditions. Within the framework of the research, differentiated modes of professional interaction are structured, encompassing the levels of information exchange, functional division of labor during the implementation of Individual Education Plans (IEPs), and joint design (co-construction) as the highest degree of specialist integration based on the consensus alignment of professional paradigms and solidarity-based responsibility. The research findings revealed the formation of a hybrid professional profile of MPT specialists functioning at the intersection of social-pedagogical and special-education paradigms. It is proven that assigning untypical didactic, evaluative, and diagnostic functions to social workers directly within the classroom space leads to the phenomenon of role diffusion and the ambivalence

© Кристопчук Т. Є., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

of professional identity. Concurrently, a comparative analysis of the professional responsibility spheres of special educators and school social workers has explicated a complex of their convergent and divergent features according to such determinants as the conceptual status of support institutions, teleological orientation, paradigmatic foundations of the consultative function, organizational vector of intervention, differentiation of the object-target focus, as well as the functional specificity of diagnostics and assessment. It is noted that the staff structure of the studied multiprofessional teams is formed by specialists from related educational and pedagogical groups with higher university degrees in social, general, and special education or social work, alongside certified educators. Finally, emphasis is placed on the fact that the examined fields of professional training for specialists are characterized by a high level of heterogeneity, as they eclectically accumulate the core determinants of school social work (networking and parent participation) and canonical elements of special education (diagnostic-monitoring activity, intervention strategizing, and personalized support) under the imperative requirement of their direct integration into the learning space.

Keywords: *inclusive competence, inclusive education, interprofessional interaction, interprofessional subsidiarity, multiprofessional teams, resource-oriented approach, social work.*

Вступ. На сучасному етапі модернізації інклюзивного простору України інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) виступають ключовою ланкою системного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вони здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку, визначають категорії та рівні підтримки, а також надають методичну допомогу закладам освіти. Проте в умовах євроінтеграції вітчизняної освіти виникає гостра потреба у зміщенні фокуса діяльності ІРЦ від суто консалтингової та діагностичної моделі (яка часто має зовнішній, відсторонений характер) до реального, динамічного супроводу освітнього процесу безпосередньо в інклюзивному класі. Ефективна взаємодія фахівців ІРЦ із внутрішньошкільними командами психолого-педагогічного супроводу (де працюють асистенти вчителів, психологи та соціальні педагоги) наразі обмежена інституційними та комунікаційними бар'єрами. Теоретичне осмислення досвіду функціонування мультипрофесійних команд у Німеччині дає змогу українським інклюзивно-ресурсним центрам відійти від шаблонів ізольованого функціонування, модернізувати методичний інструментарій супроводу та виступити ефективним медіатором у побудові гнучких, безбар'єрних мультипрофесійних мереж на рівні територіальних громад.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених задач у дослідженні застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, що ґрунтуються на дескриптивному, системно-структурному та якісному підходах до вивчення соціально-педагогічних явищ. К*омпаративний аналіз* застосовано для зіставлення вітчизняних та зарубіжних підходів до розмежування функціональних полів спеціальних педагогів та фахівців соціальної роботи в інклюзивному середовищі; с*истематизація, узагальнення та моделювання* – для теоретичного обґрунтування режимів інтерпрофесійної кооперації (інформаційного обміну, функціонального розподілу праці) та концептуалізації гібридного професійного профайлу працівників мультипрофесійних команд (МПК). *Експлоративний (пошуковий) метод* вибраний як провідна стратегія дослідження, що дає змогу детально вивчити нові, релевантно не досліджені в педагогічній науці практики залучення соціальних працівників до безпосереднього урочного процесу в умовах інклюзії.

Результати. Трансформація німецької освітньої системи детермінована інтенсифікацією імплементації статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Попри регіональну автономію земель, яка стримує тотальний характер інклюзії, традиційна трилінійна модель шкіл модернізувалася у дволінійну або доповнилася інтегрованими закладами та мережею шкіл повного дня (Ganztagsschule). Зазначені інституційні зміни зумовили кадрову диверсифікацію та активне залучення до освітнього простору фахівців суміжних галузей. У сучасній практиці ФРН зафіксовано чітку делімітацію їхнього функціонального навантаження: спеціальні педагоги забезпечують дидактичний супровід, діагностику та корекційно-розвиткові заходи, тоді як шкільні соціальні працівники (Schulsozialarbeiter) концентрують зусилля на позаурочній інтервенції, превентивній роботі

та виховному процесі у другій половині дня [3, с. 168].

Задля нівелювання дефіциту педагогічних і профільних кадрів у закладах освіти, а також оптимізації праксеологічних умов реалізації шкільної інклюзії, улітку 2018 року Міністерство школи та безперервної освіти землі Північний Рейн-Вестфалія інституціоналізувало додаткові штатні одиниці для «Мультипрофесійних команд у спільному навчанні в загальноосвітніх школах II ступеня» (Multiprofessionelle Teams), що дало змогу залучити до освітнього простору фахівців із суміжних галузей, насамперед осіб з кваліфікаційним профілем у сфері шкільної соціальної роботи [4, с. 1]. Відповідно до Указу профільного Міністерства зазначеної федеральної землі від 28 березня 2017 року, ключовою функцією представників цих багатопрофільних команд визначено всебічну підтримку професійної діяльності вчительського корпусу на рівні першого ступеня середньої школи (Sekundarstufe I), а також забезпечення оперативної, пролонгованої та ефективної соціокультурної та освітньої інтеграції учнів, що безпосередньо посилює діяльнісний та превентивний виміри інклюзивного середовища [9, с. 1].

Як доводять у своїх розвідках німецькі дослідники С. Грютер (S. Grüter) та С. Гельц (S. Hölz), принциповою відмінністю зазначеної інноваційної моделі від традиційної практики залучення соціально-педагогічного персоналу є їхня безпосередня, наскрізна інтеграція в системний освітній процес, зокрема у сфери первинної та поточної діагностики, а також безпосередньої корекційно-розвиткової підтримки здобувачів. Така суттєва функціональна трансформація детермінує виникнення глибокої інтерференції та дифузії професійних обов'язків працівників мультипрофесійних команд із компетенціями спеціальних педагогів. З огляду на те, що у ретроспективному вимірі діяльність соціальних педагогів суворо обмежувалася переважно позаурочним простором, їх теперішнє залучення до безпосереднього проєктування та проведення навчальних занять викликає гострі дискусії у професійному та експертному середовищі ФРН і наразі залишається релевантно не дослідженою та дискусійною проблемою у сучасній педагогічній науці [5, с. 7].

У аналізованій концептуальній моделі С. Грезер (S. Gräser) та співавторів [7, с. 211] науково обґрунтовано та виокремлено диференційовані режими професійної взаємодії в межах інклюзивного простору, архітектоніка яких розгортається від елементарних комунікативних актів до системної інтеграції. Першим рівнем у цій ієрархічній структурі визначено інформаційний обмін, що передбачає взаємний трансфер дидактичного інструментарію або обмін діагностичними відомостями щодо специфіки психофізичного розвитку окремих здобувачів освіти. Наступним, більш складним етапом кооперації, на наш погляд, виступає функціональний розподіл праці, сутність якого полягає у чіткому делегуванні та нормативному закріпленні зон відповідальності між членами мультипрофесійної команди безпосередньо в процесі імплементації індивідуальної програми розвитку (ІПР) учня. Вищим виявом професійної синергії дослідники вважають спільне проєктування як інтегральний рівень взаємодії, що вимагає консенсусного узгодження альтернативних професійних парадигм, солідарного прийняття відповідальності за динаміку корекційно-розвиткового процесу, а також колегіальної детермінації стратегій подолання деструктивної поведінки та девіацій безпосередньо під час навчальних занять.

Оскільки нормативно-правове забезпечення та легітимне право дедалі більш гетерогенного учнівського контингенту на якісну інклюзивну освіту об'єктивно детермінують залучення поліаспектного експертного досвіду, особливої актуальності набуває потреба в інтенсифікації інтеграційної кооперації вчительського колективу – як у межах міжвикладацької взаємодії, так і зі спеціальними педагогами, персоналом системи повного дня, фахівцями зі шкільної соціальної роботи та інституціями зовнішнього супроводу (зокрема, інклюзивно-ресурсними центрами та службами соціального захисту). Зазначена синергія є інструментом нівелювання ризиків некоординованого, ізольованого функціонування окремих кадрових одиниць. З огляду на зазначене виникає потреба чіткого розмежування професійних

ролей та сфер компетенцій, що набуває особливої гостроти щодо новоствореної категорії працівників мультипрофесійних команд (МПК) [3, с. 170].

У контексті нашого дослідження вагомого значення набуває аналіз діяльності фахівців із соціальної роботи, які є ключовими суб'єктами превентивно-консультативної діяльності в сучасному освітньому просторі німецьких земель. Варто наголосити на тому, що їхній базовий функціонал спрямований на забезпечення комплексної підтримки здобувачів освіти, батьків та педагогів у подоланні внутрішньошкільних, сімейних та особистісних деструкцій. Зокрема, досвід ФРН засвідчує, що до ключових обов'язків цих спеціалістів належать медіація конфліктів, розроблення стратегій протидії насильству, адиктивній поведінці та абсентеїзму. Особливий інтерес викликає той факт, що, попри дефіцит кадрів з вищою соціально-педагогічною освітою, у сучасній практиці спостерігається інтенсифікація їх розгортання в усіх типах закладів освіти, з чітко визначеним пріоритетом на підтримку шкіл, що функціонують у складних соціальних умовах [10].

Компаративний аналіз професійної діяльності спеціальних педагогів та шкільних соціальних працівників дає змогу експлікувати комплекс їхніх спільних та відмінних ознак [3, с. 172].

1) Концептуальний статус інституцій підтримки. Представники обох професійних груп позиціонуються як інтегральні супровідні системи, покликані фасилітувати трансформацію загальноосвітніх закладів в інклюзивні простори, адаптовані до психофізичних особливостей здобувачів.

2) Телеологічна спрямованість. Інваріантною метою діяльності фахівців є стимулювання соціальної інклюзії та підвищення академічної успішності учнів через надання диференційованої превентивної підтримки дітям з особливими освітніми потребами.

3) Парадигмальні засади консультативної функції. Реалізація консультацій передбачає пролонгований супровід учнів з особливими освітніми потребами у мультиаспектних вимірах їхнього мікросоціуму на засадах ресурсно-орієнтованого підходу, спрямованого на детекцію та актуалізацію внутрішнього потенціалу дитини, її родини та учнівського колективу.

4) Організаційний вектор інтервенції. Професійна активність обох категорій фахівців дихотомічно спрямована як безпосередньо на дитину, так і опосередковано – в її інтересах, що виявляється у їхній верифікованій участі у функціонуванні колегіальних консультативних об'єднань (зокрема, команд психолого-педагогічного супроводу), суб'єктами звернення до яких виступають педагоги, батьки та здобувачі освіти у ситуаціях виникнення комплексних деструктивних змін у соціальній чи когнітивній сферах.

5) Диференціація об'єктно-цільового фокуса. Сутнісна специфіка діяльності соціальних педагогів полягає в її універсальному характері, орієнтованому на весь учнівський контингент, де вони виступають фахівцями загального профілю в позанавчальному сегменті шкільного простору. Натомість спеціальні педагоги в інклюзивних закладах дедалі чіткіше номінуються як експерти вузького профілю з питань специфічних порушень розвитку та когнітивних труднощів.

6) Функціональна специфіка діагностики та оцінювання. На відміну від соціальних працівників, на спеціальних педагогів покладено обов'язки з експертного оцінювання та стратегічного планування корекційних інтервенцій, що охоплює легітимну функцію формального номінування та підтвердження статусу ООП, а також безпосередній супровід дидактичного процесу на засадах модифікації освітніх цілей та оцінювання динаміки когнітивних досягнень учнів.

Верифіковані напрями професійної активності характеризуються високим рівнем неоднорідності, оскільки акумулюють, з одного боку, базові детермінанти шкільної соціальної роботи (мережева взаємодія, соціальний нетворкінг та партисипація батьків), а з іншого – канонічні елементи спеціальної педагогіки (діагностико-моніторингова діяльність, стратегування інтервенцій та персоналізований супровід).

Аналіз інституційних трансформацій підтверджує детермінуючу роль фахівців зі шкільної соціальної роботи у процесах модернізації закладів освіти та вирішенні соціо-

культурних проблем учасників інклюзивного процесу. При цьому проактивний характер їхньої діяльності не обмежується оперативним реагуванням на кризи, а охоплює стратегічне проєктування довгострокових превентивно-корекційних програм для оптимізації всього освітньо-реабілітаційного простору установи.

Висновки. Упровадження мультипрофесійних команд у Німеччині мінімізує дефіцит кадрів в інклюзії, проте інтеграція соціальних працівників у нетиповий урочний простір спричиняє рольову дифузію, обмеження взаємодії базовими рівнями обміну через виражену кваліфікаційну асиметрію. Комплексна адаптація цього досвіду має прогностичне значення для України, даючи змогу превентивно оптимізувати діяльність вітчизняних інклюзивно-ресурсних центрів та Команд супроводу шляхом чіткого законодавчого окреслення сфер компетенцій залучених фахівців. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо імплементації німецького досвіду функціонування мультипрофесійних команд для оптимізації діяльності вітчизняних команд психолого-педагогічного супроводу в умовах кадрової модернізації інклюзивного простору України.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час написання статті використовувався ШІ на етапі опрацювання та перекладу великого масиву текстового матеріалу про освіту в Німеччині (звіт за 2020 рік) за посиланням: 1. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. 2020. URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020.

Список використаних джерел

1. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. 2020. URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020.
2. Gräsel C., Fußangel K., Pröbstel, C. Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2006. № 52 (2). S. 205–219.
3. Grüter S., Hölz S., Neumann P., Lütje-Klose B. Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge. Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. 2022. URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595.
4. MSB NRW (Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen 2018, 19. Juli). URL: https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2018/09/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf.
5. MSB NRW Herausforderungen gemeinsam angehen, um beste Bildung zu ermöglichen. 2020. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/schule-nrw-amtsblatt/titelthema-herausforderungen-gemeinsam-angehen-um-beste-bildung-zu.
6. Multiprofessionelle Teams an Schulen – Wer gehört dazu? URL: https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/multiprofessionelle-teams-an-schulen-wer-gehoert-dazu.
7. Neumann P., Lütje-Klose B. Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1.
8. Neumann P., Grüter S., Eckel L., Lütje-Klose B., Gorges J., Wild E. Aufgaben und Zuständigkeiten in inklusiven Schulen der Sekundarstufe 1 – Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. Zeitschrift für Heilpädagogik. 2021. № 72. S.164–177.
9. Soziale Arbeit an Schulen zur Integration durch Bildung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (Multiprofessionelle Teams). *Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung.* Vom 28. März 2017 (ABl. NRW. 05/17 S. 44). URL: https://bass.schule.nrw/16909.htm.
10. United Nations (UN-BRK) United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006. URL: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.

References

1. Bildung in Deutschland. (2020). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Retrieved from: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020 [auf Deutsch].
2. Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 205–219.

3. Grüter, S., Hölz, S., Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2022). Zeitschrift für Inklusion, 4. Retrieved from: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595 [auf Deutsch].
4. MSB NRW. (2018, 19. Juli). Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen. Retrieved from: https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2018/09/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf [auf Deutsch].
5. MSB NRW. (2020). Herausforderungen gemeinsam angehen, um beste Bildung zu ermöglichen. Retrieved from: https://www.schulministerium.nrw.de/lehrkraefte/schule-nrw-amtsblatt/titelthema-herausforderungen-gemeinsam-angehen-um-beste-bildung-zu [auf Deutsch].
6. Multiprofessionelle Teams an Schulen – Wer gehört dazu? Retrieved from: https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/multiprofessionelle-teams-an-schulen-wer-gehoert-dazu [auf Deutsch].
7. Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1 [auf Deutsch].
8. Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Gorges, J., & Wild, E. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten in inklusiven Schulen der Sekundarstufe 1 – Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, S. 164–177 [auf Deutsch].
9. Soziale Arbeit an Schulen zur Integration durch Bildung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (Multiprofessionelle Teams). *Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Vom 28. März 2017 (ABl. NRW. 05/17 S. 44). Retrieved from: https://bass.schule.nrw/16909.htm [auf Deutsch].
10. United Nations (UN-BRK) (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html [auf Deutsch].

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:37.091.12:61:159.9:004.8 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-17

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Кучеренко І. І.
PhD, доцент,
начальник відділу навчально-методичної роботи, ліцензування та акредитації,
доцент кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
ORCID ID: 0000-0002-0734-6544

Микитенко П. В.
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
ORCID ID: 0000-0003-1188-4334

Терентюк В. Г.
кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту охорони здоров'я
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
ORCID ID: 0000-0002-7046-4922

Демчишин Я. М.
PhD, асистент кафедри дитячих інфекційних хвороб
Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова
ORCID ID: 0000-0002-9816-8260

Гололобова К. О.
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії, біоетики та історії медицини
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
ORCID ID: 0000-0003-3343-5978

У статті обґрунтовано психолого-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутніх лікарів в умовах цифрової трансформації медичної освіти та широкого впровадження технологій штучного інтелекту. Визначено, що інтеграція інтелектуальних цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я потребує переосмислення змісту медичної освіти, оновлення підходів до формування професійної компетентності та розвитку ШІ-грамотності як невід'ємної складової частини сучасної професійної діяльності лікаря.

Професійну компетентність майбутнього лікаря розглянуто як інтегративну систему знань, умінь, професійних цінностей, особистісних якостей і механізмів саморегуляції, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності та прийняття обґрунтованих клінічних рішень. Запропоновано її структуру, яка включає клініко-когнітивний, цифрово-аналітичний, етико-правовий, комунікативний і рефлексивно-регулятивний компоненти, інтегрувальною основою яких визначено ШІ-грамотність. Обґрунтовано, що використання генеративного штучного інтелекту має ґрунтуватися на принципах критичного мислення, доказової медицини, академічної доброчесності, професійної відповідальності та обов'язкового людського контролю.

Визначено ключові психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх лікарів, серед яких: професійна мотивація, розвиток клінічного мислення, рефлексії, саморегуляції, цифрової самоефективності, симуляційне навчання, аналіз клінічних випадків, формувальне оцінювання, етична рефлексія та наскрізна інтеграція ШІ-грамотності в освітній процес. Особливу увагу приділено формуванню навичок критичної оцінки результатів роботи систем штучного інтелекту, керування ризиками їх використання та забезпеченню академічної доброчесності під час застосування цифрових технологій у навчанні.

Запропоновано концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх

© Кучеренко І. І., Микитенко П. В., Терентюк В. Г., Демчишин Я. М., Гололобова К. О., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

лікарів, побудовану на інтеграції циклу безперервного вдосконалення PDCA (Plan-Do-Check-Act) та циклу експериментального навчання Д. Колба. Показано, що її використання забезпечує системне планування, реалізацію, оцінювання й удосконалення освітнього процесу, сприяє розвитку ШІ-грамотності, професійної автономії, культури академічної доброчесності та готовності майбутніх лікарів до відповідального, етичного й безпечного використання технологій штучного інтелекту в клінічній практиці.

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутній лікар, медична освіта, штучний інтелект, генеративний ШІ, цифрова грамотність, ШІ-грамотність, клінічне судження, етика, академічна доброчесність, PDCA.*

Kucherenko I. I., Mykytenko P. V., Terentiuk V. H., Demchyshyn Ya. M., Hololobova K. O. Psychological and pedagogical foundations of professional competence development in future physicians in the era of artificial intelligence

The article substantiates the psychological and pedagogical foundations for developing the professional competence of future physicians in the context of digital transformation of medical education and the widespread adoption of artificial intelligence (AI). It establishes that integrating intelligent digital technologies into professional training requires reconsidering the content of medical education, modernizing approaches to competence development, and advancing AI literacy as an essential component of contemporary medical practice.

Professional competence is conceptualized as an integrative system of knowledge, skills, professional values, personal qualities, and self-regulation mechanisms that ensure effective professional performance and evidence-informed clinical decision-making. A structural framework is proposed comprising clinical-cognitive, digital-analytical, ethical-legal, communicative, and reflective-regulatory components, with AI literacy serving as their integrative foundation. The use of generative AI should be grounded in critical thinking, evidence-based medicine, academic integrity, professional responsibility, and mandatory human oversight.

Key psychological and pedagogical conditions include professional motivation, clinical reasoning, reflection, self-regulation, digital self-efficacy, simulation-based learning, clinical case analysis, formative assessment, ethical reflection, and transversal integration of AI literacy. Particular attention is given to critically evaluating AI-generated outputs, managing AI-related risks, and maintaining academic integrity.

A conceptual model is proposed based on integrating the PDCA (Plan-Do-Check-Act) continuous improvement cycle with Kolb's Experiential Learning Cycle. The model supports systematic planning, implementation, evaluation, and continuous improvement of education while promoting AI literacy, professional autonomy, academic integrity, and readiness for responsible, ethical, and safe AI use in clinical practice.

Keywords: *professional competence, future physician, medical education, artificial intelligence, generative artificial intelligence, digital literacy, AI literacy, clinical judgment, ethics, academic integrity, PDCA.*

Вступ. Штучний інтелект (ШІ) суттєво трансформує освітнє середовище професійної підготовки майбутніх лікарів, забезпечуючи можливості для моделювання клінічних ситуацій, підтримки навчання, роботи з великими масивами даних і формування попередніх відповідей на професійні запити. Водночас використання інструментів ШІ не звільняє лікаря від відповідальності за аналіз отриманих результатів, їх критичну інтерпретацію та остаточне прийняття клінічного рішення. У публікації Всесвітньої організації охорони здоров'я [13] наголошується на тому, що використання великих мультимодальних моделей у сфері охорони здоров'я має узгоджуватися з принципами автономії, доброчинності, нешкідливості, справедливості, прозорості та підзвітності. За цих умов професійна компетентність майбутнього лікаря набуває нового виміру: здатності критично взаємодіяти з цифровими системами, розпізнавати межі їхньої надійності, перевіряти результати та зберігати пріоритет клінічного судження, інтересів і безпеки пацієнта. Такий підхід не замінює визначених освітнім стандартом загальних і фахових компетентностей, а уточнює умови їх реалізації в цифровому середовищі. Зокрема, стандарт вищої освіти за спеціальністю 222 «Медицина» [15] передбачає наявність у здобувачів вищої освіти здатності до аналізу, прийняття рішень, міжособистісної взаємодії та професійної діяльності.

Визначенню психолого-педагогічних принципів формування майбутнього лікаря

присвячені дослідження С.Є. Трегуба, А.В. Неруш та Т.В. Татієвської [17]. У своїй роботі С.П. Кошова, З.В. Гбур та О.І. Пархоменко-Куцевіл [14] проаналізували основні механізми державного регулювання навчання фахівців галузі охорони здоров'я. У праці [16] В.В. Сидоренко обґрунтовує використання методу PDCA для організації безперервного професійного розвитку фахівців. Принципам керування циклом PDCA присвячена робота Ч. Цзяотін, Л. Цзихань, М. Вананьці [2].

Дослідження О.П. Волосовця, О.М. Науменка, І.І. Кучеренко та ін. [12] присвячено аналізу останніх досягнень щодо впровадження ШІ у неперервній педіатричній освіті та визначенню перспективних напрямів його застосування. Результати власних попередніх наукових пошуків дали змогу встановити стан готовності до застосування ШІ в медичній освіті в Україні [5; 6] та виокремити ключові аспекти його застосування як клінічного наставника в медичній освіті [7]. У роботі К.О. Гололобової [3] визначено основні підходи до формування принципів академічної доброчесності та мотивації здобувачів вищої освіти. Авторський колектив на чолі з Ю.Л. Кучиним [8] дослідив ставлення до критичного мислення, академічної доброчесності та використання ШІ українськими аспірантами-медиками.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних засад формування професійної компетентності майбутніх лікарів в епоху штучного інтелекту.

Методи та методики дослідження. Дослідження виконано із застосуванням комплексу взаємодоповнювальних теоретичних і методологічних методів. Теоретичний аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури, міжнародних нормативних документів і рекомендацій використані для визначення сучасних підходів до формування професійної компетентності майбутніх лікарів в умовах використання штучного інтелекту. Порівняльний аналіз застосовано для зіставлення міжнародних і вітчизняних підходів до інтеграції технологій штучного інтелекту в медичну освіту. Метод педагогічного проєктування використано для розроблення психолого-педагогічної моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів з інтеграцією циклу безперервного вдосконалення PDCA та циклу експериментального навчання Д. Колба. Метод моделювання застосовано для обґрунтування структури професійної компетентності, визначення педагогічних умов, етапів формування ШІ-грамотності та механізмів забезпечення академічної доброчесності. Метод логіко-змістового аналізу використано для формування рекомендацій щодо впровадження запропонованої моделі в освітній процес закладів вищої медичної освіти.

Результати. У межах дослідження професійну компетентність майбутнього лікаря розглядаємо як інтегративну систему знань, умінь, професійних цінностей, особистісних якостей і механізмів саморегуляції, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності та прийняття обґрунтованих клінічних рішень. В умовах активного впровадження технологій штучного інтелекту доцільно розширити її структуру, включивши такі взаємопов'язані компоненти:

– клініко-когнітивний – здатність інтерпретувати симптоми, дані обстежень і рекомендації в контексті конкретного пацієнта;

– цифрово-аналітичний – розуміння можливостей, обмежень і типових помилок систем ШІ;

– етико-правовий – усвідомлення вимог конфіденційності, справедливості, прозорості та відповідальності;

– комунікативний – готовність пояснювати пацієнтові та колегам роль цифрових інструментів у процесі прийняття рішення;

– рефлексивно-регулятивний – здатність перевіряти власні міркування, приймати зворотний зв'язок і коригувати освітню або професійну дію.

Основою розвитку зазначених компонентів є ШІ-грамотність, яка забезпечує критичне, етичне та професійно відповідальне використання технологій ШІ в медичній практиці. ШІ-грамотність працівника галузі охорони здоров'я слід розглядати не як сукупність технічних навичок взаємодії з генеративними моделями, а як інтегровану здатність використовувати їх результати в професійній діяльності. Вона охоплює вміння формулювати клінічні запити, критично аналізувати

відповіді ШІ, перевіряти їх відповідність принципам доказової медицини, виявляти потенційні упередження та приймати обґрунтовані професійні рішення. Робота AAMC над ШІ-компетентностями впродовж неперервного освітнього континууму акцентує потребу поєднувати базове розуміння ШІ з етичними, правовими, оцінювальними й практичними аспектами його використання [1].

Своєю чергою, здобувач вищої освіти має сприймати ШІ не як засіб уникнення інтелектуальної роботи, а як інструмент, що потребує відповідального та критичного застосування. Здобувач вищої освіти повинен вміти самостійно ставити освітню мету, вибирати коректні способи роботи, обґрунтовувати використання цифрового інструменту та брати на себе відповідальність за остаточний висновок. За такого використання ШІ є об'єктом професійного аналізу, а не безумовним «авторитетом». Відповіді генеративних моделей можуть виглядати переконливо навіть у разі помилки, неповноти або невідповідності клінічному контексту. Отже, критичне мислення має бути спрямоване на верифікацію: перевірку джерел, зіставлення альтернативних пояснень, виявлення суперечностей і формулювання меж упевненості. Важливою складовою частиною професійної компетентності є готовність майбутнього лікаря визнати недостатність доказової інформації чи потребу в додатковій консультації, а не покладатися беззастережно на автоматично сформовані відповіді систем ШІ. Професійно значуща мотивація формується, коли цифрові завдання пов'язані з безпекою пацієнта, етичними наслідками та реальними потребами клінічної практики. Гуманістична спрямованість, культура спілкування та мотивація до професійного розвитку є важливими психолого-педагогічними умовами становлення майбутнього лікаря [17].

У своїй праці С.П. Кошова [14] наголошує на тому, що керована рефлексія, адаптивне навчання та конструктивний зворотний зв'язок складають значущий механізм професійного розвитку фахівців охорони здоров'я. Рефлексія забезпечує перехід від одноразового використання цифрового інструмента до усвідомленого навчального досвіду. Після роботи з ШІ здобувачу вищої освіти доцільно відповісти на запитання: «Яку проблему я розв'язував?», «Які дані я передав системі?», «Що в її відповіді було корисним або сумнівним?», «Як я перевірив результат?» і «Що зміню в наступній ситуації?». Етична рефлексія має стати постійним компонентом навчального процесу. Обговорення моральних дилем, пов'язаних із застосуванням ШІ, допомагає здобувачам вищої освіти сформувати професійну позицію щодо таких питань, як відповідальність за рішення, конфіденційність даних, справедливість алгоритмів, доступність технологій та роль лікаря у цифровій медицині.

Ефективна інтеграція ШІ-грамотності потребує створення відповідних психолого-педагогічних умов, за яких здобувач вищої освіти не просто опановує технологію, а навчається взаємодіяти з нею як з допоміжним інструментом професійної діяльності. При цьому центральним завданням медичної освіти залишається формування автономного клінічного мислення, здатності до відповідального аналізу інформації та прийняття рішень, орієнтованих на безпеку пацієнта.

Формування ШІ-грамотності доцільно здійснювати не через окремий ізольований курс, а шляхом її інтеграції у зміст клінічних дисциплін та практичної підготовки майбутніх лікарів. Такий підхід забезпечує безпосередній зв'язок між цифровими навичками, клінічним мисленням і професійною відповідальністю. Практичні завдання, які виконують здобувачі вищої освіти, мають моделювати реальні професійні ситуації, у яких ШІ використовується як інструмент підтримки, а здобувач залишається відповідальним суб'єктом клінічного рішення. Одним з прикладів реалізації такого підходу є виконання навчального завдання, у межах якого здобувач вищої освіти отримує клінічний випадок і відповідь, згенеровану системою ШІ, після чого потрібно:

– проаналізувати запропонований ШІ диференційний діагноз;

– визначити, які клінічні ознаки були враховані або проігноровані;

– порівняти рекомендації ШІ з актуальними клінічними протоколами, настановами та результатами наукових досліджень;

– перевірити достовірність наведених посилань і фактів;

– виявити можливі помилки, спрощення або логічні суперечності;

– визначити, які додаткові дані необхідні для прийняття обґрунтованого рішення;

– пояснити, чому певна рекомендація може бути неприйнятною для конкретного пацієнта з урахуванням його віку, супутніх захворювань, соціальних факторів або індивідуальних особливостей;

– сформулювати більш безпечний та клінічно обґрунтований варіант подальших дій.

Такий формат навчання сприяє переходу від пасивного сприйняття інформації до активного критичного аналізу, що є основою сучасного клінічного мислення. Здобувач усвідомлює, що ШІ може бути джерелом додаткової інформації або інструментом структурування даних, однак не здатний замінити професійне судження лікаря, емпатичну взаємодію з пацієнтом та врахування контексту конкретної клінічної ситуації.

Особливого значення набуває формування навички «клінічної верифікації» результатів ШІ, тобто здатності оцінити не лише відповідь системи, а й сам процес отримання цієї відповіді: які дані були використані, наскільки вони повні, чи не містять упереджень та чи відповідають сучасним принципам доказової медицини.

Однією з найбільш ефективних педагогічних умов формування ШІ-грамотності є використання симуляційного навчання. Симуляційне середовище створює можливість моделювати складні клінічні ситуації без ризику для реального пацієнта та дає змогу здобувачам вищої освіти експериментувати, аналізувати власні рішення й навчатися на помилках.

У контексті використання ШІ симуляційні сценарії повинні включати не лише приклади коректної роботи цифрових систем, а й ситуації потенційних ризиків. Доцільним є створення навчальних кейсів, у яких генеративний ШІ формує неповний або некоректний диференційний діагноз; пропонує застарілу або суперечливу рекомендацію; створює переконливу, але фактично неправильну відповідь (так звані галюцинації); демонструє упередження через недостатньо репрезентативні навчальні дані; не враховує клінічно значущі фактори пацієнта; створює ризики порушення конфіденційності персональної медичної інформації. Опрацювання подібних клінічних ситуацій формує здатність критично оцінювати результати роботи ШІ, усвідомлювати межі їх застосування та уникати некритичного використання автоматично сформованих рекомендацій. Важливо, щоб у процесі обговорення симуляційних випадків здобувачі не лише визначали помилки ШІ, а й пояснювали механізми їх виникнення та способи професійного контролю.

Таким чином, симуляційне навчання формує безпечний простір для розвитку професійної відповідальності, де помилка розглядається не як покарання, а як ресурс для навчання, аналізу та вдосконалення клінічного мислення. Основним педагогічним принципом стає формування установки: «ШІ може допомагати лікарю, але остаточне рішення завжди потребує людського професійного судження».

Важливою умовою інтеграції ШІ в медичну освіту є забезпечення принципу людського контролю. Використання генеративного ШІ в підготовці майбутніх лікарів має здійснюватися не за моделлю технологічного заміщення професійної діяльності, а за моделлю розширення можливостей лікаря.

Людино-центрований підхід, запропонований ЮНЕСКО щодо використання генеративного ШІ в освіті та дослідженнях, акцентує увагу на необхідності захисту персональних даних, етичної оцінки цифрових інструментів, прозорості алгоритмів та відповідального керування технологіями [11]. У медичній освіті ці положення набувають особливої актуальності, оскільки помилки у використанні ШІ можуть мати безпосередні наслідки для здоров'я людини.

У зв'язку з цим викладач має виконувати роль не лише контролера використання цифрових інструментів, але й наставника, який формує культуру відповідального застосування ШІ. У здобувачів вищої освіти мають формуватися чіткі розуміння:

– які види медичних даних заборонено вводити у відкриті генеративні системи;

– які джерела є прийнятними для перевірки інформації;

– як оцінювати достовірність відповідей ШІ;

– коли необхідне обов'язкове звернення до клінічних рекомендацій та експертної думки;

– як правильно документувати використання ШІ в освітній або дослідницькій діяльності;

– де проходить межа між використанням ШІ як навчального інструмента та академічною не доброчесністю.

Поширення технологій ШІ потребує не відмови від традиційних систем оцінювання, а їх переосмислення відповідно до нових освітніх реалій. Основним завданням оцінювання має стати визначення не лише того, який результат отримав здобувач, а й того, наскільки якісно він здійснював процес професійного аналізу та прийняття рішення.

Як зазначено у сучасних рекомендаціях AMEE щодо використання ШІ в оцінюванні медичних професій, оцінювання та навчання мають розглядатися як взаємопов'язані процеси, які повинні адаптуватися до нових можливостей і викликів цифрових технологій [9].

У зв'язку з цим доцільним є використання формувального оцінювання, яке дає змогу оцінити здатність правильно сформулювати завдання для ШІ; уміння критично аналізувати отриману відповідь; здатність перевіряти інформацію за доказовими джерелами; виявлення ризиків і можливих помилок; якість клінічного обґрунтування; здатність пояснити власну позицію щодо прийняття або відхилення рекомендації ШІ.

Перспективним вбачається впровадження нових форматів оцінювання, таких як аналіз клінічних кейсів із використанням ШІ, рефлексивні звіти, цифрові портфоліо, структуровані співбесіди, OSCE-станції з елементами роботи з цифровими помічниками.

Водночас важливим завданням професійної підготовки є формування у здобувачів вищої освіти здатності ідентифікувати, оцінювати та мінімізувати ризики використання систем ШІ в клінічній практиці, які можуть бути пов'язані з:

– помилками та «галюцинаціями» – модель може генерувати неточні, неповні або вигадані твердження;

– упередженістю – якість і справедливість результатів можуть залежати від даних, на яких навчалася система;

– автоматизаційною упередженістю – користувач може надмірно довіряти рекомендаціям системи та недостатньо перевіряти їх;

– конфіденційністю – передавання персональних або клінічно ідентифікованих даних до неналежно захищених сервісів створює ризик порушення приватності;

– розмежуванням відповідальності – відповідальність за професійне рішення не може бути перенесена на алгоритм.

Зазначені ризики безпосередньо корелюють із етичними, правовими та управлінськими викликами, які визначені Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) у контексті використання великих мультимодальних моделей штучного інтелекту в системі охорони здоров'я [13]. До таких викликів належать питання надійності та точності генерованої інформації, можливість виникнення алгоритмічних упереджень, недостатня прозорість процесів прийняття рішень, ризики порушення конфіденційності персональних медичних даних, а також проблема розподілу відповідальності між медичним працівником і цифровою системою підтримки прийняття рішень. Саме тому формування здатності критично оцінювати результати роботи ШІ, розуміти межі його застосування та усвідомлювати етичні наслідки цифрових технологій має стати невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх лікарів.

Формування здатності до керування ризиками використання штучного інтелекту не повинно обмежуватися викладанням окремих дисциплін, присвячених цифровій грамотності чи інформаційним технологіям. Ця проблематика має бути наскрізно інтегрована в освітній процес і реалізовуватися в усіх клінічних та фундаментальних дисциплінах, у межах яких використовуються інструменти штучного інтелекту, з урахуванням їхньої професійної специфіки. Зокрема, під час вивчення внутрішньої медицини, хірургії, педіатрії, фармакології та інших клінічних дисциплін здобувачі вищої освіти повинні не лише опановувати можливості застосування систем ШІ для пошуку, аналізу й інтерпретації медичної інформації, але й набувати навичок критичної оцінки якості сформованих рекомендацій, виявлення потенційних помилок і алгорит-

мічних упереджень, зіставлення отриманих результатів з принципами доказової медицини, чинними клінічними настановами та протоколами лікування.

У цьому контексті цикл керування якістю PDCA (Plan-Do-Check-Act) може розглядатися як ефективний методологічний інструмент організації навчання відповідального використання ШІ (рис. 1). Його застосування дає змогу перейти від фрагментарного використання цифрових технологій до системної моделі формування компетентності, у якій кожен етап навчального процесу має визначену мету, критерії оцінювання та механізми вдосконалення.

Актуальним науковим завданням сучасної медичної освіти є розроблення комплексної моделі формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти, яка б забезпечувала узгодженість між міжнародними підходами до визначення професійних ролей лікаря, національними та галузевими професійними стандартами, програмними результатами навчання, змістом освітніх компонентів і конкретними індикаторами професійної діяльності. Така модель має не лише забезпечувати опис того, які компетентності повинен мати випускник, а й визначати механізми їх послідовного формування, оцінювання та вдосконалення на різних етапах професійної підготовки.

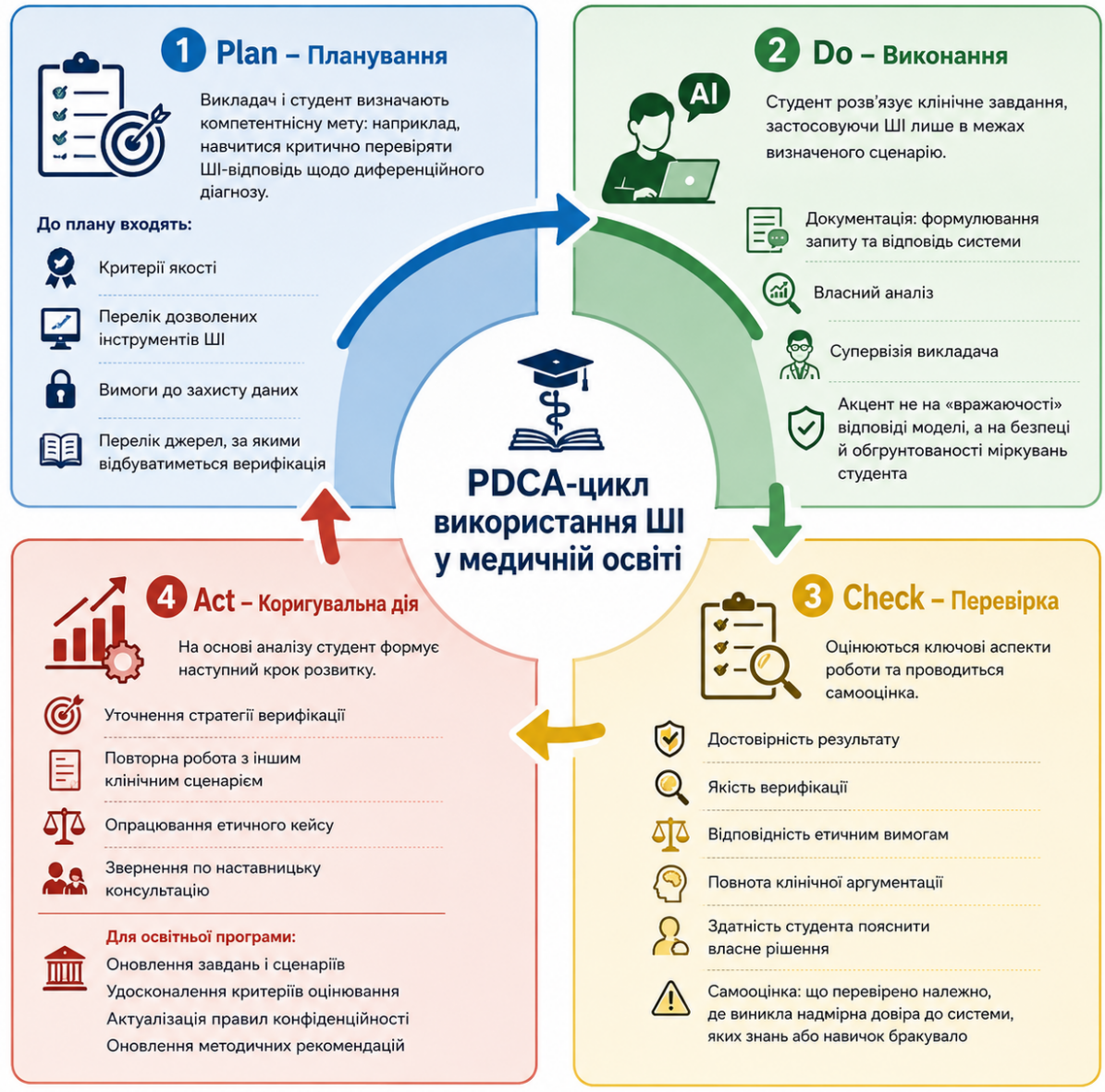


Рис. 1. Цикл PDCA для організації навчання відповідального застосування ШІ

Методологічним підґрунтям запропонованої моделі доцільно визначити інтеграцію двох взаємодоповнюючих підходів: циклу PDCA як системи керування якістю освітнього процесу та циклу експериментального навчання Д. Колба як моделі індивідуального професійного розвитку через досвід [4; 10]. Таке поєднання дає змогу синхронізувати два рівні формування компетентності: інституційний і особистісний. Якщо PDCA забезпечує організаційну логіку планування, реалізації, контролю та вдосконалення освітньої програми, то цикл Д. Колба пояснює внутрішній механізм перетворення практичного досвіду здобувача на професійне знання та стійкі моделі поведінки.

У педагогічній практиці PDCA розглядається як ефективний механізм системного вдосконалення діяльності, керування якістю та підтримки безперервного професійного розвитку [16].

У межах інтегрованої моделі цикл PDCA виконує функцію стратегічного механізму проєктування та постійного вдосконалення процесу професійної підготовки. Розкриємо поетапно реалізацію запропонованої моделі.

На першому етапі «Планування» (Plan) визначаються цілі професійного розвитку здобувачів, перелік компетентностей, очікувані результати навчання, критерії їх оцінювання, рівні сформованості компетентностей, а також освітні ресурси, необхідні для їх досягнення. Особливого значення на цьому етапі набуває визначення компетентностей, пов'язаних з використанням ШІ: цифрової грамотності, інформаційної безпеки, критичного оцінювання алгоритмічно сформованих результатів, етичного використання цифрових інструментів.

Другий етап «Реалізація» (Do) передбачає безпосереднє вжиття запланованих освітніх заходів. На цьому етапі організовується навчальна, клінічна, симуляційна та дослідницька діяльність, у процесі якої здобувачі застосовують отримані знання у професійно наближених ситуаціях. Важливу роль відіграють проблемно-орієнтоване навчання, аналіз клінічних випадків, симуляційні сценарії, командна робота, цифрові освітні платформи та використання ШІ як інструмента підтримки навчальної діяльності.

Третій етап «Перевірка» (Check) передбачає систематичне оцінювання рівня сформованості компетентностей за допомогою валідних і надійних інструментів. Оцінювання має бути спрямовано не лише на визначення обсягу засвоєних знань, а й на аналіз здатності здобувача застосовувати їх у практичних ситуаціях, аргументувати клінічні рішення, критично оцінювати інформацію, отриману за допомогою ШІ, та демонструвати професійну відповідальність. Доцільним є використання таких інструментів, як OSCE, портфоліо, Mini-CEX, аналіз клінічних кейсів, рефлексивні звіти та формувальне оцінювання.

Четвертий етап «Удосконалення» (Act) передбачає використання отриманих результатів для коригування освітнього процесу. На цьому етапі здійснюється перегляд змісту навчальних програм, оновлення методик викладання, адаптація індивідуальних освітніх траєкторій, удосконалення цифрового освітнього середовища та впровадження нових педагогічних технологій. Таким чином, освітній процес перетворюється на замкнений цикл постійного розвитку, у якому результати оцінювання стають основою для подальшого планування.

Цикл експериментального навчання Д. Колба, інтегрований переважно в етап реалізації освітньої діяльності, забезпечує механізм особистісного засвоєння професійного досвіду. Він передбачає послідовний перехід від конкретного практичного досвіду до його рефлексивного аналізу, формування узагальнених професійних принципів та подальшого експериментального застосування у нових ситуаціях. У медичній освіті така логіка є особливо важливою, оскільки професійна компетентність формується не лише через накопичення інформації, а й через постійне осмислення клінічного досвіду, аналіз власних рішень та коригування професійної поведінки.

Основний акцент запропонованого підходу доцільно зосередити на формуванні компетентностей здобувачів вищої освіти, передусім у медичній галузі, де професійне становлення передбачає поступове ускладнення завдань, збільшення рівня автономності та розвиток відповідальності за прийняті рішення. Саме тому важливим компонентом моделі є вико-

ристання багаторівневої шкали оцінювання сформованості компетентності. П'ятирівнева шкала може відображати поступовий перехід здобувача.

1) Від початкового ознайомлення з поняттями та алгоритмами діяльності.

2) До виконання професійних дій за чіткими інструкціями та під безпосереднім керівництвом викладача.

3) До самостійного виконання типових професійних завдань.

4) До адаптивного застосування знань у нестандартних клінічних ситуаціях.

5) До експертного рівня, який характеризується здатністю аналізувати складні ситуації, приймати обґрунтовані рішення, наставляти інших та вдосконалювати професійну практику.

Застосування такої шкали має здійснюватися з урахуванням змісту конкретної компетентності, етапу навчання, складності професійного завдання та рівня відповідальності здобувача. Це дає змогу перейти від оцінювання за принципом «сформовано/не сформовано» до динамічного аналізу професійного розвитку.

Запропонований підхід є інструментом узгодження компетентнісного проєктування освітньої програми з практичними механізмами навчання та системою забезпечення якості освіти. Його перевага полягає у можливості оцінювати не лише кінцевий рівень сформованості компетентності, а й процес її розвитку: якість освітнього досвіду, ефективність педагогічного супроводу, результативність зворотного зв'язку та своєчасність коригувальних заходів.

Застосування циклу безперервного вдосконалення PDCA створює методологічну основу для системного впровадження принципів академічної доброчесності у процес формування ШІ-грамотності, цифрової культури та професійної компетентності майбутніх лікарів. Використання генеративного ШІ в медичній освіті відкриває нові можливості для навчання, аналізу інформації та підтримки прийняття рішень, проте одночасно породжує низку етичних, правових і педагогічних викликів. У цих умовах академічна доброчесність набуває нового змісту, виходячи за межі традиційного запобігання плагіату та охоплюючи відповідальне, прозоре й критичне використання цифрових технологій. Саме цикл PDCA дає змогу інтегрувати ці принципи у всі складові частини освітнього процесу – від розроблення навчальних програм до оцінювання результатів та постійного вдосконалення освітнього середовища.

На етапі планування закладаються концептуальні та нормативні засади використання генеративного ШІ в освітньому процесі. Основним завданням є створення зрозумілої та прозорої системи правил, яка визначає межі допустимого використання цифрових інструментів і забезпечує баланс між інноваційністю навчання та дотриманням академічної доброчесності. Освітня програма повинна містити чітко сформульовані критерії дозволеного та недозволеного використання ШІ під час виконання навчальних завдань, правила декларування застосування цифрових сервісів, вимоги до перевірки достовірності інформації, отриманої від ШІ, принципи захисту персональних і медичних даних, а також критерії оцінювання самостійності та авторського внеску здобувача освіти.

Особливо важливим є перехід від заборонної парадигми до моделі відповідального використання технологій. Практика повної заборони генеративного ШІ втрачає ефективність через його велике поширення та інтеграцію у професійне середовище. Натомість сучасна медична освіта має навчати майбутніх лікарів працювати з технологією усвідомлено, розуміючи її можливості, обмеження та ризики. Такий підхід сприяє формуванню культури цифрової відповідальності, академічної зрілості та професійної автономії.

На цьому етапі також визначаються результати навчання та компетентності, пов'язані з академічною доброчесністю у цифровому середовищі. До них належать здатність оцінювати достовірність і наукову обґрунтованість інформації, критично аналізувати результати роботи генеративних моделей, виявляти помилки, упередження й так звані галюцинації ШІ, коректно посилатися на використані цифрові ресурси та усвідомлювати межу між технологічною підтримкою і заміщенням власної інтелектуальної діяльності. Для май-

бутнього лікаря ці компетентності є особливо важливими, оскільки професійна діяльність безпосередньо пов'язана з відповідальністю за здоров'я та життя людини.

На етапі реалізації принципи академічної доброчесності повинні трансформуватися у конкретні освітні практики. Недостатньо лише ознайомити здобувачів вищої освіти з правилами використання ШІ – необхідно створити умови, за яких вони зможуть застосовувати ці правила у процесі навчальної та професійно орієнтованої діяльності. Саме через практичний досвід формується здатність відповідально взаємодіяти з цифровими технологіями та усвідомлювати наслідки їх використання.

Ефективними є навчальні завдання, що передбачають використання ШІ як інструмента підтримки мислення, а не як заміни інтелектуальної роботи студента. Наприклад, здобувач може використовувати генеративний ШІ для формування попередніх клінічних гіпотез, створення структури аналізу випадку або пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми, проте остаточна оцінка та перевірка інформації мають здійснюватися самостійно на основі принципів доказової медицини. Важливими є завдання, спрямовані на порівняння відповідей ШІ з клінічними рекомендаціями, аналіз можливих помилок моделей, виявлення недостовірних тверджень та документування ролі цифрового інструмента у виконанні роботи.

Особливого значення набуває формування навички інтелектуальної відповідальності. Незалежно від рівня участі ШІ в процесі виконання завдання, автором академічної роботи залишається здобувач. Саме він відповідає за правильність фактів, логіку аргументації, коректність висновків та відповідність отриманих результатів професійним стандартам. У медичній освіті це положення є принциповим, оскільки майбутній лікар несе персональну відповідальність за прийняті рішення навіть за умов використання цифрових систем підтримки.

У процесі навчання доцільно формувати чітке розуміння різних рівнів використання ШІ. До допустимого використання належать пошук ідей, структурування інформації, створення навчальних матеріалів, генерація запитань для самоконтролю чи аналіз альтернативних точок зору. Ризикованим є некритичне прийняття рекомендацій ШІ без перевірки джерел та клінічної верифікації. Порушенням академічної доброчесності слід вважати подання згенерованого контенту як власного результату без належного аналізу, доопрацювання та зазначення факту використання технології.

Поширення генеративного ШІ потребує перегляду традиційних підходів до оцінювання навчальних досягнень. Якщо раніше основна увага приділялася кінцевому продукту діяльності, то сьогодні оцінювання має бути орієнтоване насамперед на процес мислення, прийняття рішень та професійного обґрунтування. Генеративний ШІ здатний створювати якісні тексти, узагальнення та відповіді, тому сам факт отримання правильного результату вже не може слугувати достатнім доказом сформованості компетентностей.

На етапі перевірки важливо оцінювати здатність здобувача аргументувати власні висновки, пояснювати логіку професійного міркування, критично аналізувати отриману інформацію та демонструвати навички перевірки достовірності джерел. Не менш важливим є вміння виявляти обмеження генеративних моделей, оцінювати ризики їх використання та здійснювати клінічну верифікацію запропонованих рішень. Таким чином, акцент переноситься з оцінювання результату на оцінювання рівня когнітивної активності та професійної зрілості здобувача освіти.

Ефективними інструментами такого оцінювання можуть бути усний захист виконаних робіт, клінічні співбесіди, ситуаційні завдання з обґрунтуванням рішень, цифрові портфоліо, рефлексивні звіти щодо використання ШІ та аналіз процесу пошуку, перевірки й інтерпретації інформації. Доцільним є також використання форматів оцінювання, які передбачають пояснення причин вибору певного рішення, аналіз альтернативних варіантів та демонстрацію здатності відстоювати професійну позицію незалежно від рекомендацій цифрового інструмента.

За таких умов оцінюється не здатність отримати відповідь за допомогою технології, а

вміння ефективно, критично та відповідально взаємодіяти з нею. Саме ця здатність визначатиме конкурентоспроможність і професійну готовність лікаря в умовах цифрової трансформації системи охорони здоров'я.

Завершальний етап циклу PDCA спрямований на використання результатів оцінювання для подальшого вдосконалення освітнього процесу. Академічна доброчесність у контексті використання ШІ не може розглядатися як статична система правил. Технології стрімко розвиваються, тому методи навчання та підходи до оцінювання потребують постійного оновлення відповідно до нових викликів.

Аналіз типових помилок здобувачів вищої освіти, випадків недоброчесного використання ШІ, труднощів критичної оцінки цифрового контенту та ефективності застосованих педагогічних стратегій дає змогу вдосконалювати нормативні документи, оновлювати навчальні матеріали, адаптувати критерії оцінювання та розвивати цифрову компетентність викладачів. Важливим напрямом є також формування єдиних інституційних стандартів використання генеративного ШІ, які забезпечують послідовність вимог на рівні освітньої програми, кафедри та закладу освіти загалом.

Окремої уваги потребує професійний розвиток викладачів, адже саме вони визначають культуру взаємодії здобувачів вищої освіти з технологіями. Підвищення їхньої ШІ-грамотності, обізнаності щодо етичних аспектів використання цифрових інструментів та володіння сучасними методами оцінювання є необхідною умовою ефективної реалізації принципів академічної доброчесності.

У довгостроковій перспективі етап удосконалення сприяє формуванню сталої культури цифрової академічної доброчесності, у якій використання ШІ розглядається не як потенційне джерело порушень, а як ресурс для професійного розвитку за умови відповідального та етично виваженого застосування. Для майбутнього лікаря академічна доброчесність у цифровому середовищі означає здатність критично оцінювати інформацію, усвідомлювати межі власної компетентності, відповідально використовувати технологічні рішення та зберігати пріоритет людського професійного судження над автоматизованими рекомендаціями.

Таким чином, цикл PDCA забезпечує цілісну модель інтеграції академічної доброчесності у процес формування ШІ-грамотності майбутніх лікарів. Послідовне проходження етапів планування, реалізації, оцінювання та вдосконалення дає змогу не лише мінімізувати ризики неетичного використання генеративного штучного інтелекту, а й формувати у здобувачів освіти культуру відповідального ставлення до цифрових технологій, критичне мислення, професійну автономію та готовність до прийняття обґрунтованих рішень у сучасному цифровому медичному середовищі.

Висновки. Формування професійної компетентності майбутнього лікаря в епоху ШІ потребує поєднання традиційних засад медичної освіти з розвитком ШІ-грамотності, етичної чутливості та критичного клінічного судження. Визначальними психолого-педагогічними умовами є професійна мотивація, суб'єктна позиція, рефлексія, саморегуляція, конструктивний зворотний зв'язок, симуляційне навчання та людський нагляд. ШІ має бути інтегрований у навчання як об'єкт критичного аналізу й інструмент підтримки, але не як заміна відповідального професійного рішення. Цикл PDCA створює відтворювану рамку для планування, виконання, перевірки та коригування навчальної діяльності, допомагаючи перетворювати цифровий досвід на безпечну й етично відповідальну професійну компетентність.

Поєднання PDCA і циклу Колба забезпечує перехід від епізодичного використання цифрових технологій до цілеспрямованого процесу професійного розвитку. У контексті підготовки майбутніх лікарів цей підхід набуває особливого значення, оскільки дає змогу сформувати фахівця, який здатний не лише користуватися інноваційними технологіями, а й критично оцінювати їх, відповідально інтегрувати у професійну практику та забезпечувати пріоритет людського клінічного судження.

Таким чином, інтеграція академічної доброчесності у модель формування професійної компетентності майбутніх лікарів з використанням циклу PDCA створює умови для пере-

ходу від контролю порушень до формування стійкої культури відповідального використання ШІ. У результаті створюється новий тип професійної компетентності лікаря – здатність використовувати можливості штучного інтелекту не як заміну власного мислення, а як інструмент підвищення якості клінічних рішень за умов збереження академічної, етичної та професійної відповідальності.

Перспективи подальших досліджень полягають у експериментальній перевірці ефективності запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх лікарів в умовах інтеграції технологій штучного інтелекту в медичну освіту.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Association of American Medical Colleges. AI Competencies Across the Learning Continuum. Washington, DC: AAMC. URL: https://www.aamc.org/about-us/medical-education/ai-competencies (дата звернення: 01.08.2026).
2. Chen J., Li Z., Ma W. et al. Enhancing the timeliness of EMR documentation in resident doctors: the role of PDCA cycle management. *BMC Med Educ*. 2024. № 24 (1). 1367. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-06134-2.
3. Hololobova K.O., Hrytsenko O.A., Kucherenko I.I. Motivating academic integrity: information resources in medical education. *Wiad Lek*. 2025. № 5. P. 1091–1098. DOI: https://doi.org/10.36740/WLek/205376.
4. Kolb D.A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1984. ISBN: 978-0-13-295261-3.
5. Kucherenko I.I., Burdeinyi A.O., Lymar L.V. et al. Aspects of the use of artificial intelligence in medical education: Results of a cross-sectional survey conducted at Bogomolets national medical university. *Pol Merkur Lekarski*. 2026. № 54 (3). P. 300–305. DOI: https://doi.org/10.36740/Merkur202603109. PMID: 42435465.
6. Kucherenko I.I., Mykytenko P.V., Gruzieva T.S. et al. Research of readiness for the application of artificial intelligence in medical education. *Clin. and Prev. Med.* 2025. № 4. P. 86–92. DOI: https://doi.org/10.31612/2616-4868.4.2025.11.
7. Kucherenko I.I., Vygovska O.V., Terentyuk V.G. et al. Artificial intelligence as a clinical tutor in telemedicine: Opportunities and challenges in medical education. *Wiadomości Lekarskie*. 2026. № 6. P. 1292–1299. DOI: https://doi.org/10.36740/WLek/222585.
8. Kuchyn I.L., Lymar L.V., Bielka K.Y. et al. New training, new attitudes: non-clinical components in Ukrainian medical PHDs training (regarding critical thinking, academic integrity and artificial intelligence use). *Wiad Lek*. 2024. № 77 (4). P. 665–669. DOI: https://doi.org/10.36740/WLek202404108.
9. Masters K., MacNeil H., Benjamin J. et al. Artificial Intelligence in Health Professions Education assessment: AMEE Guide No. 178. *Medical Teacher.* 2025. № 47 (9). P. 1410–1424. DOI: https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2445037.
10. Morris T.H. Experiential learning: a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*. 2020. 28(8). P. 1064–1077. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279.
11. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата звернення: 01.06.2026).
12. Volosovets O., Naumenko O., Kucherenko I. et al. Prospects of application of artificial intelligence in the training and continuous professional development of pediatricians. *East Ukr Med J.* 2026. 14(2). P. 348–361. DOI: https://doi.org/10.21272/eumj.2026. 14(2). 348-361.
13. World Health Organization. Ethics and governance of artificial intelligence for health: Guidance on large multi-modal models. Geneva: World Health Organization, 2024. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240084759 (дата звернення: 01.06.2026).
14. Кошова С.П., Гбур З.В., Пархоменко-Куцевіл О.І. Розвиток фахівців охорони здоров'я та лікарів: теорія і практика: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута»», 2021. 340 с.
15. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти: спеціальність 222 «Медицина», другий (магістерський) рівень. Київ: МОН України, 2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/11/09/222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf (дата звернення: 01.06.2026).
16. Сидоренко В.В. Цикл Шухарта-Демінга (PDCA) для організації безперервного професійного розвитку фахівців. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»*. Запоріжжя. 2020. С. 1–8.
17. Трегуб С.Є. Неруш А.В., Тітієвська Т.В. Психолого-педагогічні принципи формування сучасного лікаря. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах***.** 2022. №80. Т.2. С. 174–177. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.35.

References

1. Association of American Medical Colleges. (n.d.). AI competencies across the learning continuum. Retrieved from: https://www.aamc.org/about-us/medical-education/ai-competencies [in English].
2. Chen, J., Li, Z., Ma, W. et al. (2024). Enhancing the timeliness of EMR documentation in resident doctors: The role of PDCA cycle management. BMC Medical Education, 24 (1), Article 1367. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06134-2 [in English].
3. Hololobova, K.O., Hrytsenko, O.A., & Kucherenko, I.I. (2025). Motivating academic integrity: Information resources in medical education. Wiadomości Lekarskie, (5), 1091–1098. https://doi.org/10.36740/WLek/205376 [in English].
4. Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall [in English].
5. Kucherenko, I.I., Burdeinyi, A.O., Lymar, L.V. et al. (2026). Aspects of the use of artificial intelligence in medical education: Results of a cross-sectional survey conducted at Bogomolets National Medical University. Polski Merkuriusz Lekarski, 54 (3), 300–305. https://doi.org/10.36740/Merkur202603109 [in English].
6. Kucherenko, I.I., Mykytenko, P.V., Gruzieva, T.S. et al. (2025). Research of readiness for the application of artificial intelligence in medical education. Clinical and Preventive Medicine, (4), 86–92. https://doi.org/10.31612/2616-4868.4.2025.11 [in English].
7. Kucherenko, I.I., Vygovska O.V., Terentyuk V.G., et al. (2026) Artificial intelligence as a clinical tutor in telemedicine: Opportunities and challenges in medical education. *Wiadomości Lekarskie.* (6), 1292–1299. DOI: https://doi.org/10.36740/WLek/222585 [in English].
8. Kuchyn, I.L., Lymar, L.V., Bielka, K.Y. et al. (2024). New training, new attitudes: Non-clinical components in Ukrainian medical PhD training (regarding critical thinking, academic integrity and artificial intelligence use). Wiadomości Lekarskie, 77 (4), 665–669. https://doi.org/10.36740/WLek202404108 [in English].
9. Masters, K., MacNeil, H., Benjamin, J. et al. (2025). Artificial intelligence in health professions education assessment: AMEE Guide No. 178. Medical Teacher, 47 (9), 1410–1424. https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2445037 [in English].
10. Morris, T.H. (2020). Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model. Interactive Learning Environments, 28 (8), 1064–1077. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279 [in English].
11. UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Retrieved from: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research [in English].
12. Volosovets, O., Naumenko, O., Kucherenko, I. et al. (. (2026). Prospects of application of artificial intelligence in the training and continuous professional development of pediatricians. East Ukrainian Medical Journal, 14 (2), 348–361. https://doi.org/10.21272/eumj.2026;14(2);348-361 [in English].
13. World Health Organization. (2024). Ethics and governance of artificial intelligence for health: Guidance on large multi-modal models. Retrieved from: Retrieved from: https://www.who.int/publications/i/item/9789240084759 [in English].
14. Koshova, S.P., Hbur, Z.V., & Parkhomenko-Kutsevil, O.I. (2021). Rozvytok fakhivtsiv okhorony zdorovia ta likariv: teoriia i praktyka [Development of healthcare professionals and physicians: Theory and practice]. TOV "Drukarnia "Ruta"" [in Ukrainian].
15. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Standart vyshchoi osvity: spetsialnist 222 "Medytsyna", druhyi (mahisterskyi) riven [Higher education standard: Specialty 222 "Medicine", second (master's) level]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/11/09/222-Medytsyna.mahistr.09.11.pdf [in Ukrainian].
16. Sydorenko, V.V. (2020). Tsykl Shukharta-Deminha (PDCA) dlia orhanizatsii bezperervnoho profesiinoho rozvytku fakhivtsiv [The Shewhart–Deming (PDCA) cycle for organizing continuous professional development of specialists]. In Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Neperervna osvita novoho storichchia: dosiahnennia ta perspektyvy" [Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference "Continuous Education of the New Century: Achievements and Prospects"] (pp. 1–8) [in Ukrainian].
17. Trehub, S.Ye., Nerush, A.V., & Titiievska, T.V. (2022). Psykholoho-pedahohichni pryntsypy formuvannia suchasnoho likaria [Psychological and pedagogical principles of training the modern physician]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools, 80 (2), 174–177. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.2.35 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.923.2:159.944.4 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-18

ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Михальчук Ю. О.
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-8317-8426

У статті розглянуто проблему посттравматичного зростання як чинника позитивних особистісних трансформацій у трьох категоріях українців, які зазнали впливу воєнних подій: цивільні особи без досвіду переміщення, внутрішньо переміщені особи та ветерани війни. Актуальність дослідження зумовлена травматизацією українського суспільства внаслідок повномасштабного вторгнення. Це актуалізує потребу вивчення негативних наслідків травми та потенціалу особистісного зростання, яке може виникати в процесі подолання кризових ситуацій. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння феномена посттравматичного зростання. Емпіричне дослідження проведено на вибірці із 76 респондентів віком від 18 до 60 років з використанням опитувальника посттравматичного зростання (PTGI). За результатами однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) встановлено статистично значущі відмінності між групами за загальним рівнем ПТЗ: найвищі показники зафіксовано у ветеранів (M = 72,5), проміжний рівень – у внутрішньо переміщених осіб (M = 67,2), найнижчі – у цивільних осіб (M = 61,8). Виявлено, що прояви посттравматичного зростання є неоднорідними: ветерани суттєво випереджають інші групи за доменами «особистісне зміцнення» та «духовні й екзистенційні зміни», внутрішньо переміщені особи вирізняються найвищим балом за доменом «нові можливості», а в цивільних осіб найбільш вираженими є домени «стосунки з оточуючими» та частково «духовні й екзистенційні зміни». Отримані результати підтверджують, що посттравматичне зростання має варіативний характер, інтенсивність якого залежить від контексту травми, особистісних ресурсів та соціального оточення. Зроблено висновок про необхідність диференційованого підходу до психологічної роботи з різними категоріями постраждалого населення: для ветеранів це зосередження на екзистенційних питаннях та переосмисленні ідентичності, для ВПО це пошук нових життєвих можливостей, а для цивільних осіб важливим є зниження хронічного стресу та посилення відчуття контролю над власним життям.

Ключові слова: *посттравматичне зростання, посттравматичний стресовий розлад, резильєнтність, стрес, психологічна допомога.*

Mykhalchuk Yu. O. Post-traumatic growth of personality under martial law: results of an empirical study

The problem of post-traumatic growth as a factor of positive personal transformations in three categories of Ukrainians affected by the war – civilians without displacement experience, internally displaced persons, and war veterans – is examined in the article. The relevance of the study is determined by the traumatization of Ukrainian society as a result of the full-scale invasion, which actualizes the need to study both the negative consequences of trauma and the potential for personal growth that can arise in the process of overcoming crisis situations. Theoretical approaches to understanding the phenomenon of post-traumatic growth are analyzed. The empirical study was conducted on a sample of 76 respondents aged 18 to 60 using the Posttraumatic Growth Inventory (PTGI). One-way ANOVA revealed statistically significant differences between groups in the overall level of PTG: the highest indicators were recorded in veterans (M = 72.5), intermediate level in internally displaced persons (M = 67.2), and the lowest in civilians (M = 61.8). The manifestations of post-traumatic growth were found to be heterogeneous: veterans significantly outperform other groups in the domains of "personal strength" and "spiritual and existential changes"; internally displaced persons are distinguished by the highest score in the "new opportunities" domain; while civilians show the most pronounced domains of "relating to others" and partly "spiritual and existential changes". The obtained results confirm that post-traumatic growth has a variable nature, the intensity of which depends on the context of trauma, personal resources, and social environment. The conclusion is made about the need for a differentiated approach to

© Михальчук Ю. О., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

psychological work with different categories of the affected population: for veterans – focusing on existential issues and identity rethinking; for IDPs – searching for new life opportunities; for civilians – reducing chronic stress and strengthening the sense of control over one's own life.

Keywords: *post-traumatic growth, post-traumatic stress disorder, resilience, stress, psychological assistance.*

Вступ. Повномасштабне вторгнення докорінно змінило умови життя українського суспільства та вплинуло на всі його сфери. Війна перетворилася на колективну травму, яка не має аналогів у сучасній європейській історії. Така масштабна травматизація суспільства актуалізує необхідність вивчення феномена посттравматичного зростання (далі – ПТЗ) – позитивних психологічних змін, що виникають у частини людей у результаті боротьби з травматичним досвідом [1; 9]. Варто зазначити, що у психологічній науці тривалий час переважав підхід, що зосереджувався на негативних наслідках травми – посттравматичному стресовому розладі (далі – ПТСР), депресії, тривожних розладах. Однак дослідження останніх десятиліть, започатковані Річардом Тедескі (R. Tedeschi) та Лоуренсом Келхун (L. Calhoun) [9], довели, що зіткнення з травматичними подіями може стати початком глибоких позитивних особистісних змін.

Дослідники цього феномена, незалежно від термінологічних відмінностей у його позначенні, дотримуються спільного підходу до людини, яка пережила травму, зосереджують увагу на її ресурсах, сильних сторонах та здатності психіки адаптуватися до негараздів і перетворювати їх на потенціал для змін [1, с. 47].

Важливо наголосити на тому, що ПТЗ не є тотожним відсутності дистресу або резильєнтності [6]. Резилієнтність – це здатність людини відновлюватись та, відповідно, повертатися до попереднього рівня функціонування після кризи, тоді як ПТЗ сприяє розвитку особистості [12]. Людина досягає нового рівня розуміння себе, оточення та власного місця в ньому. Цей рівень характеризується глибшим осмисленням життєвих цінностей та зміною пріоритетів [3; 9].

Дослідження послідовно показують, що ПТЗ та симптоми ПТСР можуть виявлятися одночасно. Наявність дистресу не виключає можливості зростання, а іноді навіть сприяє йому, оскільки саме переживання значного емоційного потрясіння запускає процес глибокого переосмислення життєвих цінностей [9; 13; 15]. Однак ПТЗ часто має криволінійний зв'язок з дистресом: помірний рівень дистресу сприяє зростанню, надто високий – блокує його [5; 8].

Особливе значення має те, що ПТЗ не спостерігається в усіх осіб після травматичних подій. Його розвиток пов'язаний з когнітивною переробкою травматичного досвіду, рівнем соціальної підтримки та індивідуальними особливостями, зокрема відкритістю до нового досвіду й оптимізмом [7; 14]. Передумовами ПТЗ, на думку С. Джозеф (S. Josef) та П. Лінлі (P. Linley), є стресостійкість, вибір копінг-стратегій, оптимізм, екстравертованість та самоефективність, які дають змогу особистості використовувати внутрішні духовні й емоційні ресурси для подолання травматичних наслідків [4].

Війна в Україні актуалізувала фактор зміни життєвих орієнтирів. Так, військовослужбовці змушені адаптуватися до бойових умов, а після завершення служби долати процес повернення до цивільного життя. Внутрішньо переміщені особи переживають травму вимушеного переселення, що охоплює втрату житла, соціального статусу, звичного кола спілкування та невизначеність життєвих перспектив. Цивільні особи зазнають хронічного стресу через загрозу обстрілів, небезпеку життя рідних та знайомих, руйнування інфраструктури. Отже, дослідження особливостей ПТЗ в кожній із зазначених груп має значення для розроблення диференційованих програм психологічної допомоги та реабілітації.

Окреслена проблема активно досліджується в сучасній психології. Питання ПТЗ вивчали як зарубіжні (Л. Келхун (L. Calhoun), С. Декель (S. Dekel), Р. Янофф-Бульман (R. Janoff-Bulman), С. Мейтліс (S. Maitlis), А. Стентон (A. Stanton), Р. Тедескі (R. Tedeschi), К. Вортман (C. Wortman) та ін.), так і вітчизняні (О. Баніт, В. Готич, О. Климчук, А. Карпюк, О. Кокун, Г. Лазос,

Л. Музичко, В. Осьодло, Н. Погорільська, Н. Харитонова, Ю. Чемодурова, Д. Зубовський та ін.) науковці. Однак у зв'язку з тривалістю повномасштабної війни в Україні та масштабом травматизації населення це питання потребує подальшого дослідження.

Мета статті полягає в аналізі особливостей посттравматичного зростання у трьох групах українців (цивільні, ВПО, ветерани війни).

Методи та методики дослідження. Емпіричне дослідження проводилося у дистанційному форматі з використанням онлайн-платформи Online Test Pad у період із січня по березень 2026 року. Залучення респондентів здійснювалося на базі ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», а також через приватну психологічну практику автора. Усі учасники дали інформовану згоду на участь у дослідженні, було гарантовано анонімність та конфіденційність даних.

Вибірку склали 76 респондентів віком від 18 до 60 років (M = 34.2, SD = 11.8). Формування вибірки здійснювалося за квотним принципом з урахуванням статі, віку та соціального досвіду в умовах воєнного стану. Респонденти були розподілені на три групи: цивільні особи без досвіду переміщення (n = 25); внутрішньо переміщені особи (ВПО, n = 25); ветерани та військовослужбовці з бойовим досвідом (n = 26).

Для досягнення мети дослідження використовували «Опитувальник посттравматичного зростання» (Posttraumatic Growth Inventory, PTGI). Він складається з 21 твердження, які оцінюються за 6-бальною шкалою Лайкерта (0 – «зовсім не змінилося», 5 – «змінилося дуже суттєво»). Він вимірює вираженість п'яти факторів (доменів) ПТЗ [10].

Статистична обробка результатів здійснювалася за допомогою програмного пакета IBM SPSS Statistics, Version 27.0. Застосовувалися методи описової статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення), метод порівняльного аналізу з використанням одностороннього дисперсійного аналізу (ANOVA).

Результати. На першому етапі аналізу було оцінено відмінності у загальному рівні посттравматичного зростання між трьома досліджуваними групами. Для цього обчислено сумарний бал за 21 пунктом опитувальника PTGI. Результати наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Загальний рівень ПТЗ у різних групах

Група	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Цивільні особи	61,8	14,5
Внутрішньо переміщені особи	67,2	15,2
Ветерани та військовослужбовці	72,5	13,1

Однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) виявив статистично значущі відмінності між групами: $F(2, 73) = 5{,}38$, $p = 0{,}006$, $\eta^2 = 0{,}13$ (середній розмір ефекту). З табл. 1 можна дійти висновку, що найвищий загальний рівень ПТЗ зафіксовано у ветеранів, що узгоджується з дослідженнями, які показують, що більш екстремальна загроза життю може бути сильним каталізатором зростання, особливо за наявності групи підтримки [2; 11]. ВПО демонструють проміжний рівень, а найнижчі показники – у цивільних осіб, які не змінювали місце проживання. Отримані результати можуть свідчити про те, що вищий рівень посттравматичного зростання пов'язаний з більшою інтенсивністю змін життєвих обставин і травматичного досвіду.

Задля детальнішого аналізу міжгрупових відмінностей було проведено порівняння показників за кожним з п'яти доменів ПТЗ (табл. 2).

Аналіз вираженості доменів ПТЗ засвідчив, що найвищі показники у всіх групах зафіксовано за доменом «Стосунки з оточуючими», що вказує на універсальний характер переоцінки міжособистісних зв'язків у відповідь на травматичний досвід. Ветерани демонструють найвищі бали за всіма доменами, окрім «нових можливостей», а статистично значущі відмінності виявлено за доменами «особистісне зміцнення» ($p < 0{,}05$) та «духовні та екзистенційні зміни» ($p < 0{,}01$). Останній показник є найбільш вираженим у ветеранів ($16{,}4 \pm 6{,}85$), що підтверджує глибокий трансформаційний вплив бойового досвіду на ціннісно-смислову сферу особистості. ВПО займають проміжну позицію, але вони дещо

Таблиця 2

Вираженість доменів PTG у трьох групах (M ± SD)

Домен ПТЗ	Цивільні (n = 25)	ВПО (n = 25)	Ветерани (n = 26)	F	p
Нові можливості	11,2 ± 5,94	12,9 ± 5,91	11,8 ± 6,11	1,42	0,248
Стосунки з оточуючими	14,0 ± 6,66	15,1 ± 6,40	16,3 ± 6,61	3,82	0,026*
Особистісне зміцнення	12,1 ± 6,59	13,0 ± 6,23	15,1 ± 6,49	4,15	0,019*
Духовні та екзистенційні зміни	13,2 ± 6,94	14,7 ± 6,10	16,4 ± 6,85	5,01	0,009**
Поцінування життя	11,3 ± 5,99	11,5 ± 5,76	12,9 ± 6,51	1,89	0,158

Примітка: $p < 0,05$; ** $p < 0,01$*

випереджають інші групи за доменом «нові можливості» (12,9 ± 5,91), що може свідчити про активізацію адаптаційних процесів в умовах вимушеного переселення. Найнижчі показники за всіма доменами зафіксовано у цивільних осіб без досвіду переміщення, що, ймовірно, зумовлено хронічним характером стресу та відсутністю чітких часових меж травматичної ситуації. Отримані результати підтверджують, що ПТЗ характеризується варіативністю перебігу. Його характер та інтенсивність залежать від контексту самої травми, особистісних ресурсів та соціального оточення.

Висновки. Проведене дослідження та аналіз отриманих емпіричних даних дають змогу дійти висновку, що ПТЗ характерний для всіх трьох досліджуваних груп українців, які пережили війну. Найвищий рівень ПТЗ зафіксовано у ветеранів (M = 72,5), що свідчить про значний трансформаційний потенціал екстремального бойового досвіду. Внутрішньо переміщені особи демонструють проміжний рівень показника (M = 67,2), а цивільні особи мають найнижчий, проте також значущий рівень (M = 61,8).

Прояви посттравматичного зростання виявилися неоднорідними у трьох групах. Ветерани суттєво випереджають інші групи за доменами «особистісна сила» та «духовні й екзистенційні зміни». Внутрішньо переміщені особи вирізняються найвищим балом за доменом «нові можливості». У цивільних осіб найбільш вираженими є домени «близькість з іншими» та частково «духовні зміни», однак загальний рівень зростання в цій групі залишається нижчим унаслідок хронічного характеру пережитого стресу. Таким чином, це визначає необхідність диференційованого підходу до практичної роботи з фасилітації посттравматичного зростання. Так, робота з ветеранами потребує зосередження на екзистенційних питаннях та переосмисленні ідентичності, робота з внутрішньо переміщеними особами передбачає зосередження на пошуку нових життєвих можливостей, а робота з цивільним населенням вимагає зосередження на зниженні хронічного стресу та посиленні відчуття контролю над власним життям.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні динаміки посттравматичного зростання в лонгітюдному форматі.

Список використаних джерел

1. Климчук В. Психологія посттравматичного зростання: монографія. 2-ге вид., переробл. і допов. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.
2. Feder A., Southwick S.M., Goetz R.R., Wang Y., Alonso A., Smith B.W., Vythilingam M. Posttraumatic growth in former Vietnam prisoners of war. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 2008. Vol. 71, No. 4. P. 359–370. DOI: https://doi.org/10.1521/psyc.2008.71.4.359.
3. Jayawickreme E., Blackie L. E. Post–traumatic growth as positive personality change: Evidence, controversies and future directions. *European Journal of Personality*. 2014. Vol. 28, No. 4. P. 312–331. DOI: https://doi.org/10.1002/per.1963.
4. Joseph S., Linley P. A. Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical Psychology Review*. 2006. Vol. 26, No. 8. P. 1041–1053. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.006.
5. Kleim B., Ehlers A. Evidence for a curvilinear relationship between posttraumatic growth and posttrauma depression and PTSD in assault survivors. *Journal of Traumatic Stress*. 2009. Vol. 22, No. 1. P. 45–52. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.20378.

6. Levine S.Z., Laufer A., Stein E., Hamama-Raz Y., Solomon Z. Examining the relationship between resilience and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*. 2009. Vol. 22, No. 4. P. 282–286. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.20409.
7. Prati G., Pietrantoni L. Optimism, Social Support, and Coping Strategies as Factors Contributing to Posttraumatic Growth: A Meta-Analysis. *Journal of Loss and Trauma*. 2009. Vol. 14, No. 5. P. 364–388. DOI: https://doi.org/10.1080/15325020902724271.
8. Shakespeare-Finch J., Lurie-Beck J. A meta-analytic clarification of the relationship between posttraumatic growth and symptoms of posttraumatic distress disorder. *Journal of Anxiety Disorders*. 2014. Vol. 28, No. 2. P. 123–129. DOI: https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.10.005.
9. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 1. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965PLI1501_01.
10. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*. 1996. Vol. 9, No. 3. P. 455–471.
11. Tsai J., El-Gabalawy R., Sledge W.H., Southwick S.M., Pietrzak R.H. Post-traumatic growth among veterans in the USA: Results from the National Health and Resilience in Veterans Study. *Psychological Medicine*. 2015. Vol. 45, No. 1. P. 165–179. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291714001202.
12. Westphal M., Bonanno G.A. Posttraumatic growth and resilience to trauma: Different sides of the same coin or different coins? *Applied Psychology*. 2007. Vol. 56, No. 3. P. 417–427. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00298.x.
13. Wu X., Kaminga A.C., Dai W., Deng J., Wang Z., Pan X., Liu A. The prevalence of moderate-to-high posttraumatic growth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*. 2019. Vol. 243. P. 408–415. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.023.
14. Zhou X., Wu X., Zhen R. Social support and posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*. 2023. Vol. 320. P. 117–132. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.114.
15. Zięba M., Wiecheć K., Biegańska-Banaś J., Mieleszczenko-Kowszewicz W. Coexistence of post-traumatic growth and post-traumatic depreciation in the aftermath of trauma: Qualitative and quantitative narrative analysis. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 687. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00687.

References

1. Klymchuk, V. (2021). *Psykholohiia posttravmatychnoho zrostannia* [Psychology of posttraumatic growth] (2nd ed.). Imeks-LTD. [in Ukrainian].
2. Feder, A., Southwick, S.M., Goetz, R.R., Wang, Y., Alonso, A., Smith, B.W., & Vythilingam, M. (2008). Posttraumatic growth in former Vietnam prisoners of war. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 71 (4), 359–370. https://doi.org/10.1521/psyc.2008.71.4.359 [in English].
3. Jayawickreme, E., & Blackie, L. E. (2014). Post–traumatic growth as positive personality change: Evidence, controversies and future directions. *European Journal of Personality*, 28 (4), 312–331. https://doi.org/10.1002/per.1963 [in English].
4. Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical Psychology Review*, 26 (8), 1041–1053. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.006 [in English].
5. Kleim, B., & Ehlers, A. (2009). Evidence for a curvilinear relationship between posttraumatic growth and posttrauma depression and PTSD in assault survivors. *Journal of Traumatic Stress*, 22 (1), 45–52. https://doi.org/10.1002/jts.20378 [in English].
6. Levine, S.Z., Laufer, A., Stein, E., Hamama-Raz, Y., & Solomon, Z. (2009). Examining the relationship between resilience and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*, 22 (4), 282–286. https://doi.org/10.1002/jts.20409 [in English].
7. Prati, G., & Pietrantoni, L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 14 (5), 364–388. https://doi.org/10.1080/15325020902724271 [in English].
8. Shakespeare-Finch, J., & Lurie-Beck, J. (2014). A meta-analytic clarification of the relationship between posttraumatic growth and symptoms of posttraumatic distress disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 28 (2), 123–129. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.10.005 [in English].
9. Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15 (1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965PLI1501_01 [in English].
10. Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9 (3), 455–471. https://doi.org/10.1007/BF02103658 [in English].

11. Tsai, J., El-Gabalawy, R., Sledge, W.H., Southwick, S.M., & Pietrzak, R.H. (2015). Post-traumatic growth among veterans in the USA: Results from the National Health and Resilience in Veterans Study. *Psychological Medicine*, 45 (1), 165–179. https://doi.org/10.1017/S0033291714001202 [in English].
12. Westphal, M., & Bonanno, G.A. (2007). Posttraumatic growth and resilience to trauma: Different sides of the same coin or different coins? *Applied Psychology*, 56 (3), 417–427. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00298.x [in English].
13. Wu, X., Kaminga, A.C., Dai, W., Deng, J., Wang, Z., Pan, X., & Liu, A. (2019). The prevalence of moderate-to-high posttraumatic growth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 243, 408–415. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.023 [in English].
14. Zhou, X., Wu, X., & Zhen, R. (2023). Social support and posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 320, 117–132. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.114 [in English].
15. Zięba, M., Wiecheć, K., Biegańska-Banaś, J., & Mieleszczenko-Kowszewicz, W. (2019). Coexistence of post-traumatic growth and post-traumatic depreciation in the aftermath of trauma: Qualitative and quantitative narrative analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 687. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00687 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.9:616.89 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-19

НЕЙРОВІДМІННІСТЬ У ФОКУСІ ПСИХОТЕРАПІЇ: ОСОБЛИВОСТІ КЛІНІЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ

Пашко Т. А.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
ORCID ID: 0000-0002-2746-6471

Акулова О. М.
здобувачка вищої освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
ORCID ID: 0009-0002-8163-9510

Метою статті є аналіз специфіки психотерапевтичної допомоги дорослим людям з нейровідмінностями та визначення клінічних і практичних орієнтирів такої роботи. У центрі уваги статті – перехід від моделі психотерапевтичної допомоги, яка переважно працює з вторинними емоційними та поведінковими проявами, до нейростверджувального підходу, що враховує особливості нервової системи конкретного клієнта: сенсорну обробку, інтероцепцію, регуляцію рівня збудження, маскування, пізню діагностику та хронічний стрес. Нейровідмінність розуміється як стійкий варіант функціонування нервової системи, що впливає на сприйняття, саморегуляцію, комунікацію та соціальну адаптацію. Тривога, депресивні стани, труднощі спілкування й поведінкові прояви у нейровідмінних клієнтів можуть бути пов'язані не лише з когнітивними схемами, особистісними рисами або досвідом стосунків, а й зі стійкими особливостями роботи нервової системи. Це дає змогу точніше визначати терапевтичні цілі та уникати помилкового трактування нейровідмінних проявів як опору або недостатньої мотивації. Клінічна робота передбачає розрізнення психологічних симптомів, сенсорної дисрегуляції, соматичних чинників і наслідків тривалого маскування. Практична робота потребує адаптації цілей, темпу, способів комунікації, сенсорних умов терапії та самої терапевтичної взаємодії, а також співпраці з лікарями й фахівцями суміжних профілів. Значущими для терапії є сенсорне перевантаження, порушення саморегуляції, алекситимія, труднощі інтероцепції, соціальне маскування, нейровідмінне вигорання та переживання пізньої діагностики. Нейростверджувальний підхід у цьому контексті не прагне «нормалізувати» клієнта, а допомагає зменшити перевантаження, краще розуміти себе, підтримувати автономію, добирати індивідуальні стратегії саморегуляції та підвищувати якість життя.

Ключові слова: *нейровідмінність, нейрорізноманіття, психотерапія, сенсорна обробка, інтероцепція, саморегуляція, аутизм, СДУГ, маскування, нейростверджувальний підхід.*

Pashko T. A., Akulova O. M. Neurodivergence in the focus of psychotherapy: features of clinical and practical work

The purpose of the article is to analyze the specificity of psychotherapeutic help for adults with neurodivergence and to define the clinical and practical guidelines for this work. The article focuses on the movement from a model of psychotherapeutic help that mainly works with secondary emotional and behavioral manifestations to a neuroaffirming approach that takes into account the nervous system of a particular client: sensory processing, interoception, regulation of arousal, masking, late diagnosis, and chronic stress. Neurodivergence is understood as a stable variant of nervous system functioning that affects perception, self-regulation, communication, and social adaptation. Anxiety, depressive states, communication difficulties, and behavioral manifestations in neurodivergent clients may be related not only to cognitive schemas, personality traits, or relational experience, but also to stable features of nervous system functioning. This makes it possible to define therapeutic goals more accurately and to avoid interpreting neurodivergent manifestations as resistance or lack of motivation. Clinical work involves differentiating psychological symptoms, sensory dysregulation, somatic factors, and the consequences of prolonged masking. Practical work requires adapting goals, pace, communication methods, sensory conditions of therapy, and the therapeutic relationship itself, as well as cooperation with physicians and related specialists. Sensory

© Пашко Т. А., Акулова О. М., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

overload, self-regulation difficulties, alexithymia, interoceptive difficulties, social masking, neurodivergent burnout, and the experience of late diagnosis are significant for therapy. In this context, the neuroaffirming approach does not aim to "normalize" the client, but helps reduce overload, understand oneself better, support autonomy, choose individual self-regulation strategies, and improve quality of life.

Keywords: *neurodivergence, neurodiversity, psychotherapy, sensory processing, interoception, self-regulation, autism, ADHD, masking, neuroaffirming approach.*

Вступ. Психотерапевтична допомога людям з нейровідмінностями стає дедалі актуальнішою темою в психології та психотерапії. До нейровідмінностей належать розлади аутистичного спектра, СДУГ, порушення сенсорної обробки, висока чутливість та інші особливості нейророзвитку. Водночас багато психотерапевтичних підходів створювалися для нейротипової популяції, що ускладнює роботу з нейровідмінними клієнтами.

У статті поняття нейровідмінності використовується як загальний термін для стійких особливостей нейророзвитку та роботи нервової системи: обробки інформації, уваги, сенсорного сприйняття, емоційної реакції та соціальної взаємодії. Нейрорізноманіття означає природне різноманіття людських нервових систем, а нейровідмінність – індивідуальний варіант функціонування, який може давати ресурси й водночас створювати труднощі адаптації. Клінічна робота передбачає оцінювання стану клієнта, диференціацію психологічних, сенсорних і соматичних чинників та визначення меж компетенції психотерапевта, а практична робота – добір адаптацій терапевтичного процесу й повсякденного середовища.

У психотерапевтичному консультуванні запит часто пов'язаний із тривогою, депресією, труднощами у стосунках, вигоранням або розумінням себе, однак стійкий ефект у роботі з нейровідмінними клієнтами досягається не завжди. Частина цих проблем є вторинною щодо особливостей нервової системи, сенсорної обробки та регуляції збудження. Отже, на початку роботи первинними завданнями можуть бути стабілізація саморегуляції, зниження перевантаження й адаптація середовища.

Метою статті є аналіз специфіки психотерапевтичної роботи з нейровідмінними дорослими крізь призму сенсорної обробки, саморегуляції, інтероцепції та пізньої діагностики; обґрунтування гнучких терапевтичних підходів і окреслення викликів формування терапевтичного альянсу.

Методи та методики дослідження. Стаття є теоретико-аналітичним оглядом. У ній зіставляються сучасні дані про сенсорну обробку, інтероцепцію, саморегуляцію, аутизм і СДУГ, а також клінічні спостереження щодо дорослих нейровідмінних клієнтів. Методологічною рамкою є міждисциплінарний підхід, який поєднує клінічну психологію, психотерапію, нейропсихологію, дослідження аутизму і СДУГ, травма-інформовану та нейростверджувальну практику.

Результати.

Огляд досліджень: сенсорна обробка, регуляція стресу та пізня діагностика за нейровідмінностей. У науковій літературі дедалі більше уваги приділяється темі сенсорної обробки та саморегуляції за нейророзвиткових особливостей. Дослідження показують, що складнощі з увагою, виконавчими функціями, емоційною регуляцією та поведінковою організацією часто пов'язані з особливостями обробки сенсорних сигналів [1, с. 1–146; 2, с. 1154–1162; 3, с. 179–185; 4, с. 671–684; 5, с. 1–458]. Отже, такі складнощі нейровідмінного клієнта має сенс розглядати не тільки як когнітивні або особистісні проблеми, а передусім як прояви порушеної саморегуляції нервової системи.

Важливо враховувати, що зовні сенсорне перевантаження не завжди виглядає як окрема сенсорна проблема, і сама людина може не розуміти, що з нею відбувається. Перевантаження може проявлятися як надмірна стресова реакція, дратівливість, виснаження, уникання контактів, втрата працездатності, тривога, соматичне напруження або біль, а також бути причиною багаторічного хронічного стресу. Якщо фахівець, який надає допомогу, бачить у цьому лише опір, уникання клієнта або міжособистісний конфлікт, нейровідмінний клієнт ризикує залишитися без відповідної допомоги, оскільки первинна причина дезадаптації є непоміченою.

Отже, діагностика у психотерапії нейровідмінного клієнта має включати не лише скарги та емоційний стан, а й питання про сенсорне середовище, режим дня, навантаження, відновлення, переносимість комунікації, тілесні сигнали та ситуації, у яких симптоми посилюються або зменшуються. Така діагностика допомагає виявити первинні труднощі й зробити психологічну або психотерапевтичну допомогу точнішою та ефективнішою.

Подібні закономірності описуються і в разі СДУГ. У наукових дослідженнях показано, що СДУГ нерідко поєднується з підвищеною сенсорною чутливістю, сенсорним уникненням або сенсорним пошуком [2, с. 1154–1162; 3, с. 179–185; 6, с. 1–898]. Ці особливості пов'язані з емоційною регуляцією, саморегуляцією загалом, а також зі здатністю до повсякденного функціонування. Отже, СДУГ важливо розглядати не тільки як розлад уваги, але й як розлад саморегуляції.

Також важливо приділяти увагу інтероцептивним сигналам, тобто здатності розуміти й розпізнавати сигнали внутрішніх органів і тілесних станів. У частини людей з розладами аутистичного спектра складнощі інтероцепції пов'язані з труднощами розпізнавання емоцій, власної втоми, напруження та перевантаження [7, с. 7–14; 8, с. 104–111; 9, с. 193–200]. Отже, найважливішим завданням терапії стає допомога клієнту в тому, щоб навчитися помічати власні тілесні сигнали, розпізнавати ранні ознаки напруження, перевантаження або втрати ресурсу, а вже потім усвідомлювати зв'язок цих сигналів з емоціями, потребами і власними межами.

Так, допомога нейровідмінному клієнту часто починається з більш ранніх етапів: з дослідження функціонування його нервової системи, умов перевантаження, тілесних сигналів і доступності саморегуляції. Тільки після цього стає можливою складніша робота з емоціями, потребами, особистими межами, міжособистісними патернами та особистісними смислами.

У контексті регуляції станів і реакції на стрес використовується полівагальна теорія Стівена Порджеса [10], яка описує зв'язок автономної нервової системи з відчуттям безпеки, мобілізацією та завмиранням. Її нейрофізіологічні підстави залишаються предметом наукової дискусії, тому доцільно використовувати її як клінічну модель, а не як універсальне пояснення всіх реакцій нервової системи.

Для нейровідмінних клієнтів це особливо важливо: їхні реакції можуть бути пов'язані не тільки зі стресом або травмою, але й із сенсорною чутливістю, інтероцептивними труднощами, перевантаженням і маскуванням. Отже, дихальні практики, фокусування на тілі або тілесну медитацію важливо перевіряти на конкретному клієнті: одним вони можуть допомагати, а в інших посилювати тривогу.

Останніми роками активно вивчається пізня діагностика аутизму і СДУГ у дорослих. Багато людей зі збереженим інтелектом отримують діагноз уже в дорослому віці, після багаторічної компенсації та соціального маскування. Камуфлювання може допомагати зовнішній адаптації, але пов'язано з тривожністю, депресією, виснаженням і ризиком вигорання. Пізня діагностика дає нове розуміння пояснення своїх станів, але може супроводжуватися жалем за втраченим часом і попереднім самопримушуванням.

Тут важливим є поняття нейростверджувальної психотерапії. Вона не заперечує труднощів, пов'язаних із нейровідмінностями, але відмовляється від мети зробити клієнта більш «нейротиповим» будь-якою ціною. Терапія орієнтується на якість життя, зниження страждання, автономію, самозахист і середовище, у якому клієнту не доводиться платити надто високу ціну за функціонування. Дослідження нейростверджувальної допомоги аутичним дорослим вказують на значення поваги до суб'єктивного досвіду клієнта, прозорості інтервенцій, спільного прийняття рішень, адаптації спілкування та відмови від стигматизувальної мови [11, с. 1–13].

Особливості психологічної та психотерапевтичної роботи з нейровідмінними дорослими. Ключовою особливістю у роботі з нейровідмінними клієнтами є те, що їхня нервова система інакше обробляє сенсорну, емоційну й когнітивну інформацію та іншим чином вибудовує картину світу і власного «Я». Це може проявлятися у підвищеній або зниженій чутливості до стимулів і реактивності на

стрес. Отже, фахівцю важливо розуміти, що ці особливості пов'язані не з характером або вихованням, а з функціонуванням нервової системи.

Практично це означає, що психотерапевту потрібно відрізняти небезпечну або руйнівну поведінку від поведінки, яка просто не збігається з нейронормативними очікуваннями. Відсутність зорового контакту, потреба рухатися, стимінг, паузи перед відповіддю, письмова комунікація або перерви не обов'язково свідчать про опір чи порушення контакту. Часто саме це допомагає клієнту залишатися уважним, присутнім і краще врегульованим.

Терапевтичний альянс із нейровідмінним клієнтом будується не лише на емпатії та прийнятті. Він потребує адаптації процесу: узгодження темпу, формату запитань, тривалості сесії, освітлення, звукового навантаження, можливості рухатися, використовувати нотатки, схеми або письмові повідомлення. Критерієм ефективності стає не зовнішня відповідність нормі, а зниження дистресу, посилення автономії та формування системи самопідтримки.

Стрес і саморегуляція як центральна проблема. Однією з ключових труднощів у людей з нейровідмінностями є порушення саморегуляції. У цієї групи клієнтів часто спостерігаються підвищений рівень стресу й тілесне напруження, а стандартні методи психологічної саморегуляції виявляються менш ефективними. Зазвичай це пов'язано з нейрофізіологічними механізмами, зокрема з роботою вегетативної нервової системи та дисбалансом збудження й гальмування.

Багато способів саморегуляції у нейровідмінних людей можуть виглядати незвично для фахівця. Рух, стимінг, уникання певних тканин, звуків або запахів, потреба в повторюваності й передбачуваності легко сприйняти як інфантильність, ригідність або небажання «працювати над собою». У нейроствердживальній терапії такі прояви спочатку варто розуміти як можливий спосіб знизити перевантаження, а вже потім оцінювати їхній вплив на клієнта.

Отже, в роботі з нейровідмінними клієнтами питання важливо зміщувати з «Як прибрати небажану поведінку?» на «Яку потребу, перевантаження або складність регуляції ця поведінка показує?». Це не скасовує межі, безпеку й відповідальність, але допомагає не посилювати напруження, сором і маскування заради формального зменшення симптому.

Ефективна допомога поєднує психологічну оцінку, аналіз сенсорного навантаження, оцінювання саморегуляції, психоосвіту, стратегії самопідтримки і, за потреби, медичну підтримку. Міждисциплінарність важлива тоді, коли психологічна симптоматика перетинається із сенсорною дисрегуляцією, порушеннями сну, побічними ефектами медикаментів, соматичними станами або неврологічними чинниками.

Інтероцепція та емоційна усвідомленість у терапевтичній роботі. Інша важлива особливість роботи з нейровідмінними клієнтами пов'язана з труднощами інтероцепції та розпізнавання емоційних станів. У таких випадках терапія починається не лише з аналізу емоцій, а й з відновлення базової саморегуляції, формування мови тілесних станів і поступового розпізнавання ранніх ознак перевантаження.

Усвідомленість не має перетворюватися на примусове утримування уваги на тілі. У клієнтів з травматичним досвідом, високою сенсорною чутливістю або тривалим маскуванням такий фокус може бути надто інтенсивним, тому інтероцептивна робота потребує поступовості, права зупинитися, зовнішніх опор і поваги до попередніх захисних стратегій.

Пізня діагностика, маскування і вторинні психологічні проблеми. Значна кількість людей з нейровідмінностями, особливо зі збереженим або високим інтелектом, роками залишаються без діагнозу. Хронічне відчуття, що з ними «щось не так», підвищена реактивність, перевантаження, труднощі у стосунках і невдалий досвід адаптації можуть призводити до депресивних станів, тривоги, соціальної ізоляції та хронічного вигорання.

Окремо важливо говорити про маскування, або камуфлювання, нейровідмінних рис: пригнічення природної комунікації, імітацію нейротипової поведінки, примушування себе до зорового контакту, відмову від стимінгу, контроль міміки, мовлення і соціальних реак-

цій. В аутичних дорослих камуфлювання пов'язано з високою когнітивною та емоційною ціною і ризиком втратити контакт із власною ідентичністю [12, с. 2519–2534].

У терапії маскування може бути дуже непомітним. Клієнт намагається бути «гарним клієнтом»: вгадує очікування терапевта, демонструє інсайти, погоджується з інтерпретаціями і приховує перевантаження. Тож терапевту важливо створювати умови, у яких клієнт може не зрозуміти запитання, попросити переформулювати, зробити паузу, не дивитися в очі, користуватися записами або повідомити про перевантаження.

Тривале маскування й життя у невідповідному середовищі можуть призводити до нейровідмінного, зокрема аутистичного, вигорання. Його джерело – багаторічне сенсорне, соціальне й когнітивне перенапруження, пригнічення потреб і відсутність відновлення. D. Raymaker зі співавторами описує його як глибоке виснаження, зниження функціональності та посилення аутистичних труднощів на тлі невідповідності потреб людини і вимог середовища [13, с. 132–143].

Особливості психотерапевтичної роботи та міждисциплінарний підхід. Найефективнішим підходом до допомоги людям з нейровідмінностями є міждисциплінарна модель, що включає взаємодію психотерапевта, психіатра, невролога, фахівців із сенсорної інтеграції та інших спеціалістів. Важливими напрямами залишаються діагностика нейророзвиткових і сенсорних особливостей, оцінка саморегуляції, виявлення стресогенних чинників, психоосвіта, самопідтримка і, за потреби, медикаментозна допомога.

Особливу складність становить межова зона, коли вираженість особливостей недостатня для формального діагнозу, але людина має значні труднощі у повсякденному житті. Тоді важливо не знецінювати досвід клієнта фразами «у всіх так буває» або «зараз усі трохи аутичні/зі СДУГ», а оцінювати конкретні потреби: сенсорні обмеження, виконавчі функції, відновлення, комунікацію та доступні адаптації.

Практична допомога може будуватися навколо самоадаптацій, які не потребують негайного діагнозу: зміни робочого середовища, перерв, письмових інструкцій, зниження сенсорного навантаження, роботи зі сном, вибору одягу й харчування з урахуванням сенсорних особливостей, підтримки у спілкуванні з близькими та роботодавцями. Якщо адаптація покращує функціонування і не створює ризику, вона може входити до терапевтичного плану.

Важливою частиною такої допомоги є психоосвіта. Якщо людина роками пояснювала свої труднощі лінощами, слабкістю або «неправильністю», розуміння нейровідмінного механізму може знижувати вторинний сором. Водночас діагноз або гіпотеза про нейровідмінність не мають пояснювати все: вони дають мову для дослідження потреб, але не скасовують особисту історію, травматичний досвід, стосунки та цілі клієнта.

Після діагнозу або клінічної гіпотези дорослому клієнту часто доводиться наче наново зібрати власну біографію. Неуспішність, конфлікти, соціальна втома, труднощі з навчанням або роботою можуть отримати інше пояснення. У терапії це потребує бережності: полегшення може поєднуватися із сумом за втраченим часом, злістю на систему, жалем через попереднє самопримушування і тривогою перед змінами. Нейровідмінні спільноти й досвід інших людей можуть знижувати ізоляцію та підтримувати психічне здоров'я [14, с. 2151–2164].

Висновки. Проведений теоретико-аналітичний огляд дає підстави стверджувати, що психотерапія нейровідмінних дорослих має враховувати сенсорну обробку, інтероцепцію, регуляцію збудження нервової системи, маскування, пізню діагностику і хронічний стрес. Без урахування цих чинників терапія ризикує працювати з вторинними проявами, а не з механізмами дезадаптації.

Практичні принципи адаптації терапії включають спільне формулювання цілей, відмову від прихованої нормалізації, узгодження формату комунікації, зниження сенсорного навантаження, поступову роботу з інтероцепцією, обережне зменшення маскування, підтримку самозахисту й автономії.

Терапевтичний план доцільно вибудовувати поетапно: спочатку визначати профіль перевантаження й ранні ознаки дисрегуляції, а вже

потім переходити до складніших інтервенцій. Нейроствердживальний підхід зміщує фокус із контролю поведінки на якість життя, безпеку та індивідуальні адаптації.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні емпірично обґрунтованих протоколів психотерапевтичної допомоги нейровідмінним дорослим, оцінюванні ефективності сенсорних і комунікативних адаптацій у терапії та вивченні міждисциплінарних моделей підтримки [15].

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Dunn W. The Sensory Profile: User's manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1999. 146 p.
2. Engel-Yeger B., Ziv-On D. The relationship between sensory processing difficulties and leisure activity preference of children with different types of ADHD. *Research in Developmental Disabilities.* 2011. Vol. 32, № 3. P. 1154–1162. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.008.
3. Panagiotidi M., Overton P. G., Stafford T. The relationship between ADHD traits and sensory sensitivity in the general population. *Comprehensive Psychiatry*. 2018. Vol. 80. P. 179–185. DOI: https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2017.10.008.
4. Robertson C.E., Baron-Cohen S. Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience.* 2017. Vol. 18, № 11. P. 671–684. DOI: https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112.
5. Schore A.N. The science of the art of psychotherapy. New York: W.W. Norton, 2012. 458 p.
6. Barkley R.A. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment / ed. by R.A. Barkley. 4th ed. New York: Guilford Press, 2015. 898 p.
7. Critchley H.D., Garfinkel S.N. Interoception and emotion. *Current Opinion in Psychology.* 2017. Vol. 17. P. 7–14. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.020.
8. DuBois D., Ameis S.H., Lai M.C., Casanova M.F., Desarkar P. Interoception in autism spectrum disorder: A review. *International Journal of Developmental Neuroscience.* 2016. Vol. 52. P. 104–111. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2016.05.001.
9. Schauder K.B., Mash L.E., Bryant L.K., Cascio C.J. Interoceptive ability and body awareness in autism spectrum disorder. *Journal of Experimental Child Psychology.* 2015. Vol. 131. P. 193–200. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.002.
10. Porges S.W. The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. New York: Norton, 2011. 347 p.
11. Flower R.L., Benn R., Bury S., Camin M., Muggleton J., Richardson E.K., Bulluss E.K., Calabria B., Curran A., Giugni M., Gottliebsen V., Hodges H., Lawrence J., Leung V., Levy-Knoll R., Miklosi K., Mitchelson M., Nuske A., Waldie C., Watts C., Watts S., Jellett R. Defining neurodiversity affirming psychology practice for autistic adults: A Delphi study integrating psychologist and client perspectives. *Autism in Adulthood.* 2025. 13 p. DOI: https://doi.org/10.1089/aut.2024.0305.
12. Hull L., Petrides K.V., Allison C., Smith P., Baron-Cohen S., Lai M.-C., Mandy W. "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 2017. Vol. 47, № 8. P. 2519–2534. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5.
13. Raymaker D.M., Teo A.R., Steckler N.A., Lentz B., Scharer M., Delos Santos A., Kapp S. K., Hunter M., Joyce A., Nicolaidis C. "Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew": Defining autistic burnout. *Autism in Adulthood.* 2020. Vol. 2, № 2. P. 132–143. DOI: https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079.
14. Botha M., Dibb B., Frost D. M. "It's being a part of a grand tradition, a grand counter-culture which involves communities": A qualitative investigation of autistic community connectedness. *Autism.* 2022. Vol. 26, № 8. P. 2151–2164. DOI: https://doi.org/10.1177/13623613221080248.
15. van der Kolk B.A. The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York: Viking, 2014. 464 p.

References

1. Dunn, W. (1999). The Sensory Profile: User's manual. *Psychological Corporation.*
2. Engel-Yeger, B., & Ziv-On, D. (2011). The relationship between sensory processing difficulties and leisure activity preference of children with different types of ADHD. *Research in Developmental Disabilities,* 32 (3), 1154–1162. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.008.
3. Panagiotidi, M., Overton, P. G., & Stafford, T. (2018). The relationship between ADHD traits and sensory sensitivity in the general population. *Comprehensive Psychiatry,* 80, 179–185. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2017.10.008.
4. Robertson, C.E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience,* 18 (11), 671–684. https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112.
5. Schore, A.N. (2012). The science of the art of psychotherapy. W.W. Norton.
6. Barkley, R.A. (Ed.). (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). *Guilford Press.*
7. Critchley, H.D., & Garfinkel, S.N. (2017). Interoception and emotion. *Current Opinion in Psychology,* 17, 7–14. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.020.
8. DuBois, D., Ameis, S.H., Lai, M.C., Casanova, M.F., & Desarkar, P. (2016). Interoception in autism spectrum disorder: A review. *International Journal of Developmental Neuroscience,* 52, 104–111. https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2016.05.001.
9. Schauder, K.B., Mash, L.E., Bryant, L.K., & Cascio, C.J. (2015). Interoceptive ability and body awareness in autism spectrum disorder. *Journal of Experimental Child Psychology,* 131, 193–200. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.002.
10. Porges, S.W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. Norton.
11. Flower, R.L., Benn, R., Bury, S., Camin, M., Muggleton, J., Richardson, E.K., Bulluss, E.K., Calabria, B., Curran, A., Giugni, M., Gottliebsen, V., Hodges, H., Lawrence, J., Leung, V., Levy-Knoll, R., Miklosi, K., Mitchelson, M., Nuske A., Waldie C., Watts C., Watts S., & Jellett, R. (2025). Defining neurodiversity affirming psychology practice for autistic adults: A Delphi study integrating psychologist and client perspectives. *Autism in Adulthood. Advance online publication.* 13 p. https://doi.org/10.1089/aut.2024.0305.
12. Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 47 (8), 2519–2534. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5.
13. Raymaker, D.M., Teo, A.R., Steckler, N.A., Lentz B., Scharer M., Delos Santos A., Kapp S.K., Hunter M., Joyce A., & Nicolaidis C. (2020). "Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew": Defining autistic burnout. *Autism in Adulthood*, 2 (2), 132–143. https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079.
14. Botha, M., Dibb, B., & Frost, D.M. (2022). "It's being a part of a grand tradition, a grand counter-culture which involves communities": A qualitative investigation of autistic community connectedness. *Autism,* 26 (8), 2151–2164. https://doi.org/10.1177/13623613221080248.
15. van der Kolk, B.A. (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. Viking.

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.091.26:004 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-20

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пісковенко А. О.
аспірантка кафедри педагогіки
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID ID: 0009-0001-4720-9042

У статті обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти. Актуальність дослідження пов'язана з потребою педагогічного оцінювання не лише технічного володіння цифровими засобами, а й самостійності, усвідомленості, результативності та відповідальності інформаційно-комунікаційної діяльності. Зосереджено увагу на розмежуванні компонентів компетентності, критеріїв її оцінювання, показників і рівневих характеристик. Досліджуване поняття розглянуто у взаємозв'язку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, операційно-технологічного, комунікативно-інтерактивного та рефлексивно-оцінювального компонентів. На підставі аналізу, порівняння, систематизації, узагальнення та педагогічного моделювання запропоновано критеріально-показникову систему, зорієнтовану не на володіння окремими цифровими сервісами, а на узагальнені способи інформаційно-комунікаційної діяльності. Представлено мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивно-регулятивний критерії, а також критерій цифрової взаємодії, кожен з яких конкретизовано двома показниками. Акцентовано на оцінюванні стійкості мотивації, системності знань, самостійності й доцільності цифрових дій, якості комунікації та співпраці, здатності до самоаналізу, самоконтролю й коригування діяльності. Окремий акцент зроблено на наскрізному врахуванні етичних, правових і безпекових вимог. У статті представлено комплекс діагностичних засобів, що поєднує анкетування, тестові, ситуаційні, практичні й групові завдання, аналіз цифрових продуктів, портфоліо та рефлексивних звітів. Обґрунтовано стобальну систему оцінювання та охарактеризовано низький, середній і високий рівні сформованості компетентності. Наголошено на тому, що разом з інтегральним результатом доцільно визначати індивідуальний профіль здобувача за кожним критерієм, що уможливлює виявлення компетентнісних дефіцитів і визначення напрямів подальшого цифрового та професійного розвитку. Практичне значення результатів полягає в можливості застосування запропонованої системи під час педагогічної діагностики у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційна компетентність, здобувачі вищої освіти, критерії, показники, рівні сформованості, педагогічна діагностика, цифрова взаємодія, інтерактивні навчальні платформи.*

Piskovenko A. O. Criteria, indicators, and levels of information and communication competence development among higher education students

The article substantiates the criteria, indicators, and levels of development of information and communication competence among higher education students. The relevance of the study is determined by the need to assess not only technical proficiency in digital tools but also the independence, awareness, effectiveness, and responsibility of students' information and communication activities. The competence is considered through five interrelated components: motivational-value, cognitive-informational, operational-technological, communicative-interactive, and reflexive-evaluative. Based on analysis, comparison, systematization, generalization, and pedagogical modeling, a system of criteria and indicators was developed. It includes motivational, cognitive, operational, digital interaction, and reflexive-regulatory criteria, each specified by two indicators. The proposed system focuses on generalized modes of information and communication activity rather than mastery of individual digital services. Assessment covers motivation, systematic knowledge, independence and appropriateness of digital actions, quality of communication and collaboration, self-analysis, self-control, and activity adjustment, with consistent consideration of ethical, legal, and safety requirements. The diagnostic toolkit combines questionnaires, tests, situational and practical tasks, group activities, analysis of digital products, portfolios, and reflective reports. A 100-point scale and low, medium, and high levels of competence development are substantiated. The proposed approach also

© Пісковенко А. О., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

allows the construction of an individual competence profile for each criterion, which can reveal competence gaps and guide further digital and professional development. Its practical value lies in its potential use for pedagogical diagnostics in higher education institutions, including during the use of interactive learning platforms.

Keywords: *information and communication competence, higher education students, criteria, indicators, levels of development, pedagogical diagnostics, digital interaction, interactive learning platforms.*

Вступ. Сучасна вища освіта орієнтована не лише на засвоєння змісту підготовки, а й на досягнення здобувачами визначених результатів навчання та здатність застосовувати набуте у навчальній і професійній діяльності. У Законі України «Про вищу освіту» компетентність пов'язано зі здатністю особи успішно навчатися та провадити професійну діяльність на підставі сформованих знань, умінь, способів мислення, цінностей та особистісних якостей [9]. В умовах цифровізації вагомим результатом підготовки майбутнього фахівця стає сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності. У Концепції розвитку цифрових компетентностей наголошено на необхідності визначення індикаторів цифрових навичок і рівнів володіння цифровою компетентністю [10]. З огляду на зазначене оцінювання ІКК має охоплювати не лише знання й технічні вміння, але й самостійність, усвідомленість, результативність і відповідальність цифрової діяльності здобувача.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що сутність, зміст і структуру інформаційно-комунікаційної та цифрової компетентностей розглядали А. Агейчева, І. Андрусяк, А. Бережний, Н. Волкова, Д. Косюхно, М. Крива, О. Лебідь, О. Лущинська, О. Мойко, М. Сливка, С. Сороквашин, І. Тимофєєва, А. Юрченко. Особливості формування й розвитку означеної компетентності у здобувачів освіти та педагогічних працівників висвітлено у працях І. Брюховецької, Д. Вербівського, М. Волинкіна, С. Грушецького, В. Лимаренка, О. Мисіва, О. Полякової, О. Рогульської.

Питання визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної та інформаційно-цифрової компетентностей стало предметом досліджень В. Балюк, Н. Крутової, Є. Суднікова, Л. Тітової. Підходи до діагностування цифрової компетентності та поєднання самооцінювальних і діяльнісних способів оцінювання розкрито Н. Бірук, М. Василенко, О. Кривоносом, Н. Морзе, Є. Смирновою-Трибульською, А. Торгонською, О. Яценко. Окремі аспекти цифрової взаємодії та спільної навчальної діяльності досліджує Т. Філатенко. У зарубіжних працях і рамкових документах структуру цифрової компетентності, напрями її педагогічного застосування та підходи до розмежування рівнів представляли Дж. Тондьор, С. Ховард, М. Ван Зантен та ін., Р. Вуорікарі, С. Клузер, Ю. Пуніє і Ч. Редекер.

У наукових доробках переважно розкрито концептуальні, структурні та методичні засади формування цифрової компетентності, що становлять теоретичне підґрунтя для обґрунтування її критеріїв, показників і рівнів у здобувачів вищої освіти.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні критеріїв, показників і рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано аналіз наукових праць для виявлення підходів до структурування та діагностування інформаційно-комунікаційної компетентності, порівняння для визначення спільних і відмінних характеристик наявних моделей, систематизацію для впорядкування компонентів, критеріїв і показників, узагальнення для формулювання авторських положень, а також педагогічне моделювання для розроблення критеріально-показникової системи та характеристики рівнів сформованості досліджуваної компетентності.

Результати. Порівняльний аналіз структурних моделей інформаційно-комунікаційної та цифрової компетентностей, представлених у працях В. Балюк [1, с. 48], Н. Крутової [5, с. 216–221], О. Лущинської [6, с. 99–101], О. Мойко [7, с. 331], Є. Суднікова [11, с. 138–149] та Л. Тітової [13, с. 147–150], засвідчив наявність відносно стійкого структурного ядра, утвореного мотиваційною, когнітивною, діяльнісною та рефлексивною

складовими частинами. Водночас у сучасних моделях дедалі виразніше представлено комунікативний складник, пов'язаний із цифровою взаємодією, зворотним зв'язком і спільною діяльністю. Розбіжності між підходами стосуються переважно назв компонентів, обсягу їх змісту та способів співвіднесення з критеріями оцінювання.

На основі узагальнення проаналізованих підходів у попередньому дослідженні нами обґрунтовано модель інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, операційно-технологічний, комунікативно-інтерактивний і рефлексивно-оцінювальний. Компонент при цьому розуміємо як відносно самостійний структурний складник компетентності, що репрезентує певну сукупність властивостей, знань, умінь і способів діяльності особистості.

Визначена компонентна структура слугує підґрунтям для обґрунтування критеріїв і показників сформованості ІКК. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» критерій потрактовано як «підставу для оцінки або класифікації чого-небудь» [3, с. 588]. У педагогічному дослідженні критерій виконує оцінювальну функцію, оскільки дає змогу співвідносити фактичний стан досліджуваної якості з установленими вимогами та простежувати динаміку її розвитку.

У межах дослідження критерій сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності розглядаємо як суттєву ознаку відповідного компонента, що визначає напрям його педагогічного діагностування. Компонент характеризує структурну будову компетентності, тоді як критерій визначає, за якою її властивістю здійснюватиметься оцінювання.

Зміст кожного критерію конкретизовано за допомогою показників. Показник у довідкових джерелах визначається як «ознака, свідчення або дані, на підставі яких можна дійти висновку про стан і перебіг певного процесу» [3]. Відповідно, показники сформованості ІКК трактуємо як доступні для спостереження й оцінювання прояви критерію, що характеризують міру розвитку відповідного компонента.

Рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності відображає якісно визначений стан її компонентів за сукупністю встановлених критеріїв і показників. Його характеристика має враховувати ступінь самостійності й усвідомленості діяльності, складність виконуваних завдань, результативність прийнятих рішень та здатність застосовувати набуті способи дій у змінених умовах, що узгоджується з підходом DigComp 2.2 [18, с. 70–71].

Взаємозв'язок між структурою інформаційно-комунікаційної компетентності та процедурою її оцінювання представлено на рис. 1. Кожному компоненту співвіднесено критерій, що відображає суттєву ознаку його сформованості, а зміст критерію конкретизовано через показники, доступні для спостереження й оцінювання. Рівневі характеристики визначають ступінь вияву відповідних показників, тоді як діагностичний інструментарій забезпечує отримання та узагальнення необхідних даних. Таке співвіднесення уможливлює перехід від теоретично обґрунтованої структури ІКК до її педагогічного оцінювання та запобігає ототожненню компонентів компетентності з критеріями й засобами діагностування.

Під час визначення критеріїв і показників сформованості ІКК враховано їх відповідність змісту компонентів, відсутність змістового дублювання, спостережуваність і придатність



Рис. 1. Логіка зв'язку між структурою інформаційно-комунікаційної компетентності та її діагностуванням

до педагогічного діагностування. Їх добір орієнтовано на узагальнені способи інформаційно-комунікаційної діяльності, а не на володіння окремими цифровими сервісами, що забезпечує можливість застосування системи за умов оновлення цифрових технологій.

З урахуванням виокремленої компонентної структури ІКК обґрунтовано мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивно-регулятивний критерії, а також критерій цифрової взаємодії. Зміст кожного критерію конкретизовано двома показниками, що відображають найбільш суттєві й доступні для педагогічного оцінювання прояви інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти. Співвідношення компонентів, критеріїв і показників подано в рис. 2.

Мотиваційний критерій відображає спрямованість, стійкість і ціннісну зумовленість ставлення здобувача до опанування ІКТ та використання інтерактивних навчальних платформ. В. Балюк пов'язує мотиваційну складову частину ІКК з пізнавальною спрямованістю особистості [1, с. 48], Є. Судніков розглядає ціннісно-мотиваційний компонент у зв'язку з усвідомленням значущості інформаційно-комунікаційної діяльності [11, с. 59–68], а Л. Тітова співвідносить мотиваційний складник з інтересом до цифрових технологій і потребою у професійному саморозвитку [13, с. 147–150].

Перший показник, стійкість мотивації, пізнавального інтересу та потреби в цифровому саморозвитку, характеризує внутрішню готовність здобувача опановувати цифрові засоби, систематично застосовувати їх у навчанні, виявляти ініціативу та долати труднощі. Визначальним є не епізодичне зацікавлення новим сервісом, а збереження активності за відсутності постійного зовнішнього контролю.

Другий показник конкретизує ціннісну сторону мотиваційного критерію. Усвідомлення освітньої та професійної значущості цифрових технологій має поєднуватися з відповідальним ставленням до інформації, авторства, персональних даних, безпеки та наслідків цифрових дій. Етична поведінка в цьому разі постає не лише як знання відповідних правил, але й як особистісно прийнята норма цифрової діяльності.

Когнітивний критерій характеризує знаннєву основу інформаційно-комунікаційної діяльності. На відміну від суто фактологічної поінформованості, він охоплює розуміння сутності інформаційних процесів, функціональних можливостей цифрових ресурсів, логіки їх добору та умов доцільного застосування. А. Бережний та А. Агейчева розкривають когнітивну складову частину через систему знань про інформацію, цифрові технології, комунікацію та умови їх професійного використання



Рис. 2. Критерії та показники сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти

[2, с. 18–23]. У дослідженнях Дж. Тондьор, С. Ховард, М. Ван Зантен та інших цифрові знання розглядаються у взаємозв'язку з педагогічним контекстом, професійною діяльністю та обґрунтованим вибором технологій [17, с. 33–53].

Повнота, системність та усвідомленість знань виявляються у здатності пояснювати базові поняття, встановлювати зв'язки між інформаційною потребою, пошуком, оцінюванням, опрацюванням і представленням інформації. Значущим проявом є аргументоване застосування критеріїв достовірності, актуальності, повноти, авторитетності й безпечності цифрових джерел. Р. Вуорікарі, С. Клюзер і Ю. Пуніє наголошують на тому, що робота з цифровою інформацією передбачає не лише її пошук, а й критичне оцінювання джерел, даних і цифрового контенту [18, с. 15–16].

Розуміння можливостей та обмежень інтерактивних навчальних платформ передбачає здатність співвідносити їхні функції з метою, змістом і очікуваними результатами завдання. Здобувач має усвідомлювати, що однакова функція може мати різну педагогічну доцільність залежно від аудиторії, способу організації роботи, доступності ресурсу, захисту даних і характеру зворотного зв'язку.

Операційний критерій спрямований на оцінювання практичного застосування цифрових знань і засвоєних способів діяльності. Його зміст не зводиться до швидкості виконання технічних операцій. Вагомого значення набувають правильність, самостійність, доцільність і варіативність дій, а також відповідність створеного цифрового продукту меті завдання. І. Тимофєєва пов'язує технологічно-результативний аспект ІКК з практичним застосуванням засвоєних цифрових способів діяльності [12, с. 53–55]. А. Юрченко акцентує увагу на здатності використовувати електронні інтернет-технології для розв'язання професійно зорієнтованих задач [15, с. 49–53, 152]. У роботах О. Мойко [7, с. 331] та Є. Суднікова [11, с. 59–68] практична складова частина охоплює не лише володіння цифровими засобами, а й доцільність та результативність їх застосування.

Практичне володіння цифровими інструментами охоплює пошук, відбір, упорядкування, редагування, збереження та представлення інформації, а також створення текстових, візуальних, мультимедійних та інтерактивних матеріалів. Оцінюванню підлягає не кількість використаних інструментів, а обґрунтованість їх добору, правильність виконаних дій і функціональність створеного продукту.

Здатність проєктувати й реалізовувати інтерактивне навчальне завдання передбачає визначення мети, послідовності дій, способів взаємодії, оцінювання та зворотного зв'язку. Платформа в такому разі постає засобом реалізації педагогічного задуму. Формальне перенесення навчального матеріалу в цифрове середовище без зміни характеру діяльності не може вважатися достатнім проявом високого рівня операційно-технологічного компонента.

Критерій цифрової взаємодії відображає якість комунікації, взаємного реагування та співпраці в цифровому освітньому середовищі. Т. Філатенко пов'язує результативність цифрової взаємодії з якістю зворотного зв'язку, різноманітністю способів комунікації та організацією спільної навчальної діяльності [14, с. 74, 81], а автори рамки HeDiCom пов'язують цифрову комунікацію зі співпрацею у професійній і педагогічній діяльності [17, с. 33–53]. Значущими показниками є змістовність і доречність повідомлень, добір засобів відповідно до мети й аудиторії [18, с. 21–22], узгодження спільної мети, ролей і внесків, взаємооцінювання та створення спільного результату [16, с. 56–57]. Отже, технічна участь у чаті, форумі чи спільному документі не засвідчує сформованості критерію без продуктивної та відповідальної взаємодії учасників.

Рефлексивно-регулятивний критерій характеризує здатність осмислювати власну інформаційно-комунікаційну діяльність, оцінювати її перебіг і результати, контролювати та коригувати способи дій. О. Лущинська пов'язує аналітико-оцінний складник із самоаналізом і оцінюванням результативності інформаційно-комунікаційної діяльності [6, с. 99–101], а О. Мойко розглядає рефлексивно-оцінювальний компонент у взаємозв'язку із самооцінюванням, самоконтролем і вдосконаленням цифрових умінь [7, с. 331].

Самоаналіз не повинен обмежуватися переліком виконаних операцій або загальним твердженням про успішність роботи. Обґрунтоване самооцінювання передбачає співвіднесення результату з метою й визначеними критеріями, пояснення причин труднощів, аналіз прийнятих цифрових рішень, урахування якості продукту, зворотного зв'язку та можливих етичних, правових і безпекових наслідків.

Самоконтроль і коригування становлять діяльнісне продовження рефлексії. Здобувач має своєчасно виявляти невідповідності між запланованим і фактичним результатом, переглядати неефективні способи дій та оцінювати наслідки внесених змін. Перспективна спрямованість критерію виявляється у визначенні компетентнісних дефіцитів, постановці цілей цифрового й професійного саморозвитку та доборі ресурсів для їх досягнення.

Етичні, правові й безпекові характеристики не виокремлено в самостійний критерій, оскільки вони пронизують усі компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності. А. Бережний та А. Агейчева включають до змісту цифрової компетентності відповідальну поведінку, цифровий етикет і дотримання норм взаємодії в цифровому середовищі [2, с. 22]. К. Редекер розглядає відповідальне й безпечне використання цифрових технологій як складник професійної цифрової компетентності освітян [16], а Р. Вуорікарі, С. Клюзер і Ю. Пуніє пов'язують відповідні знання, уміння та ставлення із захистом персональних даних, авторських прав, цифрової ідентичності й добробуту користувачів [18, с. 39–46].

Розподілення зазначених ознак між критеріями дає змогу уникнути їх декларативного представлення. Відповідальна цифрова поведінка оцінюється не ізольовано, а в конкретних ситуаціях пошуку інформації, створення контенту, комунікації, співпраці та самооцінювання.

Інтегрований характер інформаційно-комунікаційної компетентності унеможливлює визначення рівня її сформованості за одним показником або результатом одноразового завдання. Обґрунтоване оцінювання потребує зіставлення даних, отриманих за всіма критеріями, оскільки індивідуальний профіль здобувача може бути нерівномірним. На користь комплексного підходу свідчать результати досліджень О. Кривоноса, Н. Бірук, А. Торгонської, О. Яценко [4, с. 94–125] та Н. Морзе, М. Василенко, Є. Смирнової-Трибульської, у яких наголошено на обмеженості використання лише самооцінювальних опитувальників [8, с. 149–165]. З огляду на зазначене діагностування передбачає поєднання анкетування, тестових і ситуаційних завдань, спостереження, аналізу цифрових продуктів, групової діяльності, рефлексивних звітів та портфоліо. Поєднання різних методів дає змогу співвіднести уявлення здобувача про власні можливості з фактичними результатами його інформаційно-комунікаційної діяльності (табл. 1).

Кожний з десяти показників оцінюється від 0 до 10 балів, тому максимальний результат за кожним з п'яти критеріїв становить 20 балів, а загальний – 100 балів. Отриманий результат співвідноситься зі шкалою рівнів сформованості ІКК (табл. 2).

Разом з інтегральним результатом доцільно визначати індивідуальний профіль ІКК за кожним критерієм, що дає змогу виявляти сильні сторони та компетентнісні дефіцити здобувача.

Розмежування рівнів ґрунтується на стійкості проявів, складності завдань, ступені самостійності, усвідомленості й результативності діяльності та здатності переносити засвоєні способи дій у нові умови. Такий підхід узгоджується з DigComp 2.2, де рівні цифрової компетентності диференційовано за складністю завдань, ступенем самостійності та характером необхідної підтримки [18, с. 70–71]. Деталізовані характеристики рівнів за критеріями представлено в табл. 3.

Представлені в табл. 3 характеристики конкретизують прояви мотиваційного, когнітивного, операційного, цифрової взаємодії та рефлексивно-регулятивного критеріїв на низькому, середньому й високому рівнях. Їх застосування дає змогу не лише встановити загальний рівень сформованості ІКК, а й виявити нерівномірність розвитку її окремих компонентів, визначити сильні сторони та компетентнісні дефіцити здобувача. Отже, рівневі характеристики слугують підґрун-

Таблиця 1

Співвіднесення критеріїв, показників та інструментарію оцінювання сформованості ІКК здобувачів вищої освіти

Критерій	Показники	Інструментарій оцінювання	Максимальний бал
Мотиваційний	Стійкість мотивації, пізнавального інтересу та потреби в цифровому саморозвитку. Усвідомлення цінності цифрових технологій і відповідальне ставлення до їх використання.	Анкетування, самооцінювання, виконання рефлексивних завдань	20
Когнітивний	Повнота, системність та усвідомленість знань про інформацію, цифрові ресурси та інформаційні процеси. Розуміння можливостей, обмежень, етичних, правових і безпекових умов використання цифрових платформ.	Тестування, виконання теоретичних і ситуаційних завдань	20
Операційний	Практичне володіння цифровими інструментами для опрацювання інформації та створення контенту. Здатність проєктувати й реалізовувати інтерактивні навчальні завдання.	Виконання практичних і проєктних завдань, створення цифрових продуктів	20
Цифрової взаємодії	Якість цифрової комунікації та зворотного зв'язку. Узгодженість і результативність цифрової співпраці.	Виконання групових завдань, взаємооцінювання, оцінювання результатів спільної роботи	20
Рефлексивно-регулятивний	Усвідомленість і обґрунтованість самоаналізу та самооцінювання. Здатність до самоконтролю, коригування діяльності та визначення напрямів саморозвитку.	Самооцінювання, виконання рефлексивних і ситуаційних завдань, аналіз портфоліо	20
Загалом	10 показників	Комплексне оцінювання результатів	100

Таблиця 2

Шкала визначення рівнів сформованості ІКК здобувачів вищої освіти

Рівень	Кількість балів	Відсоткове значення	Узагальнена характеристика
Низький	0–49	0–49%	Прояви компетентності нестійкі або фрагментарні. Інформаційно-комунікаційна діяльність переважно здійснюється за зразком, детальною інструкцією чи за зовнішньої допомоги. Знання недостатньо систематизовані, вибір цифрових засобів слабо аргументований, взаємодія та рефлексія мають формальний характер.
Середній	50–74	50–74%	Здобувач майже самостійно виконує типові завдання, розуміє призначення цифрових засобів і здебільшого доцільно застосовує їх. Водночас перенесення способів діяльності в нові умови, аргументація прийнятих рішень, організація співпраці та рефлексивне коригування виявляються нерівномірно.
Високий	75–100	75–100%	Інформаційно-комунікаційна діяльність має стійкий, усвідомлений, самостійний і результативний характер. Здобувач аргументовано добирає цифрові засоби, розв'язує складні завдання, організовує продуктивну взаємодію, адаптує способи дій до нових умов і відповідально оцінює їхні наслідки.

Таблиця 3

Характеристика рівнів сформованості ІКК за визначеними критеріями

Критерій	Рівні	Характеристика
Мотиваційний	Низький	Мотивація має нестійкий і переважно зовнішньо зумовлений характер. Інтерес до цифрової діяльності виникає ситуативно. Цінність технологій сприймається здебільшого утилітарно, потреба в саморозвитку виражена слабко.
	Середній	Позитивна мотивація виявляється у типових навчальних ситуаціях. Інтерес підтримується змістом завдання й очікуваним результатом. Значущість цифрових технологій усвідомлюється, проте ініціативність і відповідальність виявляються нерівномірно.
	Високий	Мотивація має стійкий внутрішній характер. Здобувач виявляє пізнавальний інтерес, ініціативність, наполегливість і системне прагнення до цифрового саморозвитку. Відповідальна, етична й безпечна поведінка сприймається як особистісно та професійно значуща норма.
Когнітивний	Низький	Знання фрагментарні, поняття використовуються неточно, інформаційні процеси пояснюються поверхово. Можливості й обмеження платформ пов'язуються з окремими функціями без урахування мети, ризиків і умов застосування.
	Середній	Наявна базова система знань, достатня для пояснення основних понять і виконання типових завдань. Можливості, обмеження та вимоги до використання платформ загалом усвідомлюються, однак складніші рішення потребують уточнення.
	Високий	Знання повні, системні й усвідомлені. Здобувач аргументовано оцінює інформацію, пояснює взаємозв'язок технологій з освітньою метою, обґрунтовує вибір платформи та враховує функціональні, етичні, правові й безпекові умови.
Операційний	Низький	Цифрові дії виконуються переважно за зразком або за допомогою. Опрацювання інформації та створення контенту мають фрагментарний характер. Інтерактивні завдання створюються формально, функції платформи не завжди відповідають дидактичній меті.
	Середній	Базові й прикладні дії самостійно виконуються в типових ситуаціях. Цифровий контент загалом відповідає меті, а основні параметри інтерактивного завдання налаштовуються правильно. Адаптація до нових сервісів або умов потребує часткового супроводу.
	Високий	Цифрові інструменти використовуються самостійно, доцільно й варіативно. Створений контент є завершеним і функціональним. Інтерактивні завдання проєктуються як цілісні продукти з обґрунтованим вибором платформи, способів взаємодії, оцінювання та зворотного зв'язку.
Цифрової взаємодії	Низький	Комунікація має формальний або епізодичний характер. Повідомлення й зворотний зв'язок не завжди зрозумілі та доречні. Участь у співпраці нерегулярна, ролі й дії узгоджуються недостатньо, спільний результат залишається фрагментарним.
	Середній	Комунікація загалом відповідає меті й типовому контексту. Зворотний зв'язок надається, але не завжди є достатньо конкретним і розвивальним. Співпраця відбувається в межах заданої організації, хоча координація внесків має частково системний характер.
	Високий	Комунікація змістовна, аргументована, етично коректна й орієнтована на взаєморозуміння. Зворотний зв'язок своєчасний і конструктивний. Співпраця ґрунтується на чіткому узгодженні мети, ролей і внесків та завершується створенням цілісного спільного продукту.
Рефлексивно-регулятивний	Низький	Самоаналіз має описовий або формальний характер. Причини успіхів і труднощів не встановлюються, самооцінювання залежить від зовнішньої думки. Самоконтроль нерегулярний, напрями подальшого розвитку не визначені.
	Середній	Самоаналіз охоплює основні етапи й результати діяльності. Типові помилки виявляються та частково коригуються. Потреби в подальшому розвитку усвідомлюються, проте цілі й способи їх досягнення формулюються узагальнено.
	Високий	Самоаналіз системний, доказовий і критичний. Причини результатів пояснюються аргументовано, а рішення оцінюються з урахуванням педагогічних, етичних, правових і безпекових наслідків. Самоконтроль забезпечує своєчасне коригування дій і цілеспрямоване планування саморозвитку.

тям для інтерпретації результатів діагностування та визначення напрямів подальшого формування інформаційно-комунікаційної компетентності.

Висновки. Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що діагностування інформаційно-комунікаційної компетентності має ґрунтуватися на узгодженні її структурних складників з критеріями, показниками та рівневими характеристиками. Теоретично обґрунтована система орієнтована на оцінювання не самого факту використання цифрових засобів, а якості діяльності здобувача, зокрема її самостійності, усвідомленості, доцільності, результативності, відповідальності та здатності застосовувати набуті способи дій у нових умовах. Поєднання самооцінювальних і діяльнісних методів уможливлює визначення загального рівня ІКК та побудову індивідуального профілю її сформованості.

Запропонована критеріально-показникова система має теоретично обґрунтований характер і потребує подальшої емпіричної апробації для перевірки валідності, надійності та діагностичної спроможності визначеного інструментарію.

Запропонована стобальна шкала може слугувати підґрунтям для виявлення сильних сторін і компетентнісних дефіцитів здобувачів, а також для подальшого коригування змісту й методів освітньої діяльності. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з емпіричною апробацією запропонованої системи, перевіркою валідності й надійності діагностичного інструментарію, уточненням ваги окремих показників та апробацією системи серед здобувачів різних спеціальностей в умовах використання інтерактивних навчальних платформ.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися лише як допоміжний засіб, зокрема для уточнення окремих формулювань та пошуку наукової літератури. Зміст статті, наукові положення, аналіз джерел, результати та висновки підготовлені автором самостійно.

Список використаних джерел

1. Балюк В. Дидактичні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому середовищі університету: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Полтава, 2020. 322 с.
2. Бережний А., Агейчева А. Цифрова компетентність бакалавра філології (перекладача): сутність, зміст та структура. *Вісник післядипломної освіти.* Серія «Педагогічні науки». 2025. Вип. 32 (61). С. 10–32. DOI: https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-32(61)-10-32.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Кривонос О., Бірук Н., Торгонська А., Яценко О. Діагностика сформованості цифрової компетентності учнів старшої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 97, № 5. С. 94–124. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5456.
5. Крутова Н. Критерії, показники та характеристика рівнів розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики. *Науковий вісник МНУ імені В. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2016. № 3 (54). С. 216–221. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_3_46.
6. Лущинська О. Формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: дис. … докт. філософії: 015 «Професійна освіта». Львів, 2021. 482 с.
7. Мойко О. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Innovations in Education and Science in the Context of European Integration*: scientific monograph. Vol. 2. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2025. С. 320–351. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-557-0-40.
8. Морзе Н., Василенко М., Смирнова-Трибульська Є. Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. Вип. 10. С. 149–165. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1013.

9. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.
10. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 року № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text.
11. Судніков Є. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності ліцеїстів у закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю: дис. … докт. філософії: 011 «Освітні, педагогічні науки». Київ, 2025. 284 с.
12. Тимофєєва І. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2017. 254 с.
13. Тітова Л. Критерії сформованості інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 56, т. 2. С. 147–150. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.2.32.
14. Філатенко Т. Методика використання навчальних SMART-систем у професійній підготовці студентів фахових коледжів: дис. … докт. філософії: 015 «Професійна освіта (Цифрові технології)». Кривий Ріг, 2026. 249 с.
15. Юрченко А. Формування інформаційно-комунікативних компетентностей майбутніх учителів фізики засобами електронних інтернет-технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2018. 298 с.
16. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie (ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: https://doi.org/10.2760/159770.
17. Tondeur J., Howard S., Van Zanten M., Gorissen P., Van der Neut I., Uerz D., Kral M. The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Educational Technology Research and Development.* 2023. Vol. 71. P. 33–53. DOI: https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5.
18. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 134 p. DOI: https://doi.org/10.2760/115376.

References

1. Baliuk, V. (2020). *Dydaktychni umovy formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profiliu v osvitnomu seredovyshchi universytetu* [Didactic conditions for the formation of information and communication competence of future specialists in economics in the educational environment of a university] [Candidate of Pedagogical Sciences dissertation]. Poltava V. Korolenko National Pedagogical University [in Ukrainian].
2. Berezhnyi, A., & Aheicheva, A. (2025). Tsyfrova kompetentnist bakalavra filolohii (perekladacha): Sutnist, zmist ta struktura [Digital competence of a bachelor of philology (translator): Essence, content and structure]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia "Pedahohichni nauky" – Bulletin of Postgraduate Education. Series "Pedagogical Sciences"*, *32* (61), 10–32. https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-32(61)-10-32 [in Ukrainian].
3. Busel, V. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. VTF "Perun" [in Ukrainian].
4. Kryvonos, O., Biruk, N., Torgonska, A., & Yatsenko, O. (2023). Diahnostyka sformovanosti tsyfrovoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly [Diagnostics of the formation of high school students' digital competence]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 97* (5), 94–124. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5456 [in Ukrainian].
5. Krutova, N. (2016). Kryterii, pokaznyky ta kharakterystyka rivniv rozvytku informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv matematyky [Criteria, indicators, and characteristics of the levels of development of mathematics teachers' information and communication competence]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv V. Sukhomlynskyi National University. Pedagogical Sciences*, 3 (54), 216–221. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_3_46 [in Ukrainian].
6. Lushchynska, O. (2021). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of information and communication culture of future primary school teachers in the process of professional training] [Doctoral dissertation]. Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian].
7. Moiko, O. (2025). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Formation of information and communication competence as a component of the professional competence of future primary school teachers]. In *Innovations in education and science in the context of European integration* (Vol. 2, pp. 320–351). Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-557-0-40 [in Ukrainian].

8. Morze, N., Vasylenko, M., & Smyrnova-Trybulska, E. (2021). Deiaki rezultaty doslidzhennia v haluzi formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti vchyteliv zakladiv serednoi osvity [Some results of research in the field of digital competence formation of secondary school teachers]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open Educational E-Environment of Modern University*, (10), 149–165. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1013 [in Ukrainian].
9. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014, July 1). Pro vyshchu osvitu [On higher education] (Law of Ukraine No. 1556-VII). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
10. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021, March 3). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii [On approval of the Concept for the development of digital competences and approval of the action plan for its implementation] (Order No. 167-r). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text [in Ukrainian].
11. Sudnikov, Y. (2025). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti litseistiv u zakladakh spetsializovanoi serednoi osvity viiskovoho profiliu* [Formation of information and communication competence of lyceum cadets in military-oriented specialized secondary education institutions] [Doctoral dissertation]. National Defence University of Ukraine [in Ukrainian].
12. Tymofieieva, I. (2017). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv* [Formation of information and communication competence of future preschool teachers] [Candidate of Pedagogical Sciences dissertation]. Institute of Problems on Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
13. Titova, L. (2023). Kryterii sformovanosti informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky [Criteria for the formation of information and digital competence of future mathematics teachers]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 56* (2), 147–150. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.2.32 [in Ukrainian].
14. Filatenko, T. (2026). *Metodyka vykorystannia navchalnykh SMART-system u profesiinii pidhotovtsi studentiv fakhovykh koledzhiv* [Procedure for the use of study SMART systems in the professional training of students of vocational colleges] [Doctoral dissertation]. Kryvyi Rih State Pedagogical University [in Ukrainian].
15. Yurchenko, A. (2018). *Formuvannia informatsiino-komunikatyvnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv fizyky zasobamy elektronnykh internet-tekhnolohii* [Formation of information and communication competences of future physics teachers by means of electronic Internet technologies] [Candidate of Pedagogical Sciences dissertation]. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. [in Ukrainian].
16. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). *Publications Office of the European Union.* https://doi.org/10.2760/159770 [in English].
17. Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M., Gorissen, P., Van der Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2023). The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Educational Technology Research and Development, 71* (1), 33–53. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5 [in English].
18. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. *Publications Office of the European Union.* https://doi.org/10.2760/115376 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 373.3.016 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-21

ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Пріма Р. М.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0002-3278-1900

Пріма Д. А.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0002-2102-9932

Рославець Р. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID ID: 0000-0003-4564-4208

У статті проаналізовано наукові позиції щодо розгляду питання формування ігрової компетентності здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, провідною ідеєю якого є діяльнісний характер змісту освіти. З'ясовано сутність базових понять компетентнісно орієнтованого підходу, як-от «компетенція» і «компетентність». Поняття «компетенція» у вимірі освітніх вимог характеризується як наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Констатовано різноплановість розгляду науковцями поняття компетентності через виокремлення з-поміж основних таких сутнісних ознак, як поінформованість, обізнаність, авторитетність; інтегрована здатність особистості успішно (кваліфіковано) здійснювати діяльність; готовність до діяльності; особистісна якість (сукупність якостей); володіння людиною відповідною компетенцією; інтегральна властивість особистості; поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії; результативно-діяльнісна характеристика освіти; освітні результати. Акцентовано на недостатній розробленості порушеної проблеми у площині початкової освіти. Проаналізовано наукові позиції щодо дефініціювання поняття «ігрова компетентність», наукові розвідки, де визначено різноманітні підходи до формування ігрової компетентності й розвитку ігрової діяльності дітей. Узагальнено, що ігрова діяльність постає як інструмент, здатний не лише мотивувати молодших школярів до навчання, а й забезпечити розвиток мислення, комунікації, креативності та навичок співпраці, перетворюючи навчання на цікавий пізнавальний процес. Наголошено на тому, що сформована ігрова компетентність дає змогу здобувачу початкової освіти приймати ігрові завдання, поставлені вчителем, ефективно вирішувати їх, що сприяє розвитку ключових компетентностей, окреслених в концепції Нової української школи як базису для самовдосконалення людини в фізичній, психічній та соціальній сферах дійсності.

Ключові слова: *ігрова діяльність, ігрова компетентність, здобувачі початкової освіти, компетентність, компетентнісно орієнтований підхід, початкова школа, формування.*

Prima R. M., Prima D. A., Roslavets R. M. Developing play competence in primary education students based on a competence-oriented approach

The article analyzes the scientific positions regarding the consideration of the issue of the formation of game competence of students of primary education on the basis of a competence-oriented approach, the leading idea of which is the activity nature of the content of education. The essence of the basic concepts of the competence-oriented approach is clarified: "competence", "competence". The concept of competence

© Пріма Р. М., Пріма Д. А., Рославець Р. М., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

in terms of educational requirements is characterized as a predetermined social norm (requirement) for the educational training of a student, necessary for his high-quality productive activity in a certain field, that is, a socially established result. It has been established that scientists consider the concept of competence to be multi-faceted by distinguishing among the main such essential features awareness, awareness, and authority; integrated ability of an individual to successfully (qualifiedly) carry out activities; readiness for activity; personal quality (set of qualities); possession of a person with the appropriate competence; an integral property of the personality; combination of knowledge, abilities and skills, norms, emotional and value attitude and reflection; result-activity characteristics of education; educational results. Emphasis is placed on the insufficient development of the raised problem in the area of primary education. Scientific positions on the definition of the concept of gaming competence were analyzed, as well as scientific studies, which identified various approaches to the formation of gaming competence and the development of children's gaming activities. In general, game activity appears as a tool capable not only of motivating younger schoolchildren to study, but also of ensuring the development of thinking, communication, creativity and cooperation skills, turning learning into an interesting cognitive process. It is emphasized that the formed game competence allows the student of primary education to accept the game tasks set by the teacher, to solve them effectively, which contributes to the development of key competencies outlined in the concept of the New Ukrainian School as a basis for self-improvement of a person in the physical, mental and social spheres of reality.

Keywords: *game activity, game competence, students of primary education, competence, competence-oriented approach, primary school, formation.*

Вступ. Реалії інтеграції України до світового простору активізують завдання створення системи освіти, що відповідає сучасним викликам, забезпечуючи випереджувальний розвиток особистості як нової генерації інформаційної епохи, з високим рівнем відповідальності, здатної мислити і діяти системно, вибирати демократичні принципи співіснування.

У глобальному вимірі пріоритетним завданням реформування сучасної загальноосвітньої школи є підготовка компетентної особистості, що має розвинутий емоційний інтелект, критичне мислення, тобто актуалізується компетентнісно орієнтований підхід як освітня стратегія, що фокусується не на простому накопиченні теоретичних знань, а на здатності учня застосовувати їх на практиці. Метою сучасної школи є забезпечення досягнень освітніх результатів, які б відповідали розвитку особистості та вимогам суспільства. Щоб гідно жити в сучасному суспільстві, особистість має бути компетентною в різних сферах життєдіяльності. Школа повинна допомогти створити умови молодшим школярам для розкриття їхнього потенціалу самореалізації, самопізнання, самооцінки, інтеграції в соціокультурний простір [8]. При цьому навчання базується на розв'язанні проблемних ситуацій, створенні життєвих проєктів та розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Формуванню позитивних емоційних зв'язків з освітнім процесом, що значно покращують засвоєння матеріалу, сприяють ігрові форми навчання, позаяк не лише освітній контент, але й форма його представлення суттєво впливає на ефективність здобуття знань і формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти, і зокрема, ігрової компетентності як базису для подальшого навчання та соціалізації особистості.

Метою статті є аналіз наукових позицій щодо розгляду питання формування ігрової компетентності здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісно орієнтованого підходу.

Методи та методики дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано такі методи дослідження: теоретико-науковий аналіз та узагальнення психолого-педагогічних джерел для вивчення стану означеної проблеми та уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження; узагальнення отриманої інформації для конкретизації змісту ключового поняття. Методика дослідження відображає аналіз підходів до розвитку ігрової діяльності, що забезпечують формування ігрової компетентності здобувачів початкової освіти.

Результати. Предметом нашого дослідження є формування ігрової компетентності здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, запровадження якого в освіту «розглядається як один з дієвих шляхів її реформування та удо-

сконалення якості» [7] й водночас введення до наукового обігу понять «компетенція» і «компетентність», що спричиняє необхідність вироблення узгоджених позицій щодо термінологічного апарату з порушеної проблеми. Передусім, звернемося до з'ясування сутності базових понять компетентнісно орієнтованого підходу, позаяк проблема визначення та опису ключових компетентностей і компетенцій широко дискутується як серед вітчизняних, так і серед зарубіжних науковців і практиків.

Поняття «компетенція» (від лат. "comperio" – дізнаватися, бути обізнаним, "competentia", від "compete" – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) має низку трактувань у сучасних довідково-словникових джерелах. Наприклад, за словником іншомовних слів поняття «компетенція» визначається як встановлене «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід» [15, с. 282].

В академічному українському тлумачному словнику назване поняття потрактоване як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [13].

За Державним стандартом початкової освіти України компетенція визначається як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [5].

У вимірі освітніх вимог, згідно з трактуванням, поданим в «Енциклопедії освіти», поняття «компетенція» характеризується як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [6].

Водночас сьогодні, як слушно зауважує О. Марущак, актуальним є поняття компетентності учнів, набуття якої дає їм можливість орієнтуватися в умовах сучасного суспільства, в інформаційному просторі, визначитися у здобутті освіти та адаптуватися до мінливого ринку праці [12].

Компетентність (від лат. "competens" ("competentis") – належний, відповідний) у словнику іншомовних слів визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність [15, с. 282].

За Державним стандартом початкової освіти компетентність розуміється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [5].

У визначенні, представленому в глосарії освітнього європейського проєкту «Тьюнінг», акцентується на «динамічному поєднанні когнітивних і метакогнітивних умінь та навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, а також етичних цінностей» [4].

Ми суголосні з думкою О. Марущак про те, що поняття компетентності розглядається науковцями різнопланово, виокремлюючи з-поміж основних сутнісних ознак, зокрема, такі: поінформованість, обізнаність, авторитетність; інтегрована (загальна) здатність особистості успішно (кваліфіковано) здійснювати діяльність; готовність до діяльності; особистісна якість (сукупність якостей); володіння людиною відповідною компетенцією; інтегральна властивість особистості; поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії; результативно-діяльнісна характеристика освіти; освітні результати [12, с. 43]. Як бачимо, неодмінними атрибутами компетентності визначаються знання, уміння, навички, досвід, особистісні цінності й ставлення особистості до діяльності в певній галузі.

Поняття «компетентнісний підхід» характеризується вітчизняними науковцями як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей особистості, тобто інтегрованої характеристики людини. Основною ідеєю компетентнісного підходу є діяльнісний характер змісту освіти [3, с. 32].

Щодо ігрової компетентності, то звертаємо увагу на недостатню розробленість порушеної проблеми у площині початкової освіти, позаяк ця компетентність нормативно визначена Базовим компонентом дошкільної освіти як ключова через непересічне значення ігрової діяльності для виховання та розвитку дитини дошкільного віку й, відповідно, потрактована

як «здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі» [1].

Водночас у науковому дискурсі висловлюється думка про вагомість ігрової компетентності у розвитку ключових компетентностей здобувачів початкової освіти Нової української школи (НУШ), оскільки завдяки грі молодші школярі отримують можливість активно взаємодіяти з навколишнім середовищем, спілкуватися з однолітками та розвивати навички спільної діяльності. Гра сприяє розвитку фізичних, когнітивних та соціальних умінь у дітей, що є важливими компетентностями НУШ. Вона сприяє розвитку творчості, саморегуляції, вмінню вирішувати проблеми та співпрацювати з іншими, що має значний потенціал для формування всебічно розвинутих особистостей, здатних адаптуватися до сучасного світу [9].

Нам імпонує позиція Н. Луцан, згідно з якою «ігрова компетентність визначається як сформованість у дітей ігрових дій, ініціативність, самостійність в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватись з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування» [11].

Нормативно визнаною є думка про те, що ігрова компетентність – це здатність дитини до вільної, емоційно насиченої спонтанної активності з власної ініціативи через можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку, прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі» [14].

Ігрова компетентність – це здатність дитини чи дорослого організовувати, розгортати та реалізовувати ігрову діяльність на високому рівні. Вона передбачає наявність ігрових мотивів, уміння самостійно вибирати сюжет, домовлятися з іншими учасниками та дотримуватися встановлених правил, що є базовим фундаментом для подальшого навчання та соціалізації особистості.

Крізь призму викладеного конструктивними для нас є наукові розвідки, де визначено різноманітні підходи до формування ігрової компетентності й розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку, ключові позиції яких можуть бути трансформовані у площині порушеної проблеми. Зокрема, Н. Кудикіна цілком слушно наголошує на тому, що ефективність впливу ігрової діяльності дитини на розвиток її особистості безпосередньо залежить від успішності педагогічного керівництва дитячою грою, відзначаючи важливість диференціювання методів педагогічного впливу залежно від типу ігор. Так, у процесі керівництва іграми за правилами перевага має віддаватися методам і прийомам прямої дії, а в керівництві творчими іграми «перевагу слід віддавати опосередкованим способам впливу на дітей: через ігрові ситуації, рольове перевтілення та рольову міжособистісну взаємодію, ігрове матеріальне середовище, прийоми невербальної комунікації та емпатійної педагогічної дії тощо» [10, с. 140].

За твердженням Л. Токарєвої, під час організації ігрової діяльності перед дорослими стоять завдання комунікативного спрямування, зокрема: навчити дітей виявляти інтерес до однолітків, домовлятися про співпрацю, керуватися спільними інтересами, налагоджувати взаємодію, узгоджувати дії з партнерами, обстоювати власну позицію, поступатися та приймати позицію іншого, розуміти точку зору іншого, бути об'єктивним в оцінках, поводитись чесно, вчити дорожити взаєминами з однолітками. Ми суголосні з думкою вченої про важливість діяльнісного підходу в досягненні зазначених завдань, що дає змогу не «наповнити дитину знаннями», а навчити практично користуватися ними в діяльності. При цьому принципами долучення дитини до освітнього процесу у практичних та ігрових ситуаціях дослідниця вважає відкриття нового знання самою дитиною, віру в сили та можливості дитини, уміння бачити результати своєї діяльності, вміння застосовувати отримані знання в повсякденному житті, мотивацію до виконання певної

дії, уміння аналізувати свої перемоги і недоліки, вміння співробітництва у різних видах діяльності тощо [16].

Висновки. Отже, сучасні підходи до навчання вимагають переходу від пасивного засвоєння знань до активного, практико орієнтованого їх застосування. Саме у цьому контексті ігрова діяльність постає як інструмент, здатний не лише мотивувати молодших школярів до навчання, а й забезпечити розвиток мислення, комунікації, креативності та навичок співпраці [2, с. 244].

Формування ігрової компетентності в початковій школі – це розвиток умінь молодших школярів організовувати, планувати та реалізовувати ігрову взаємодію. Основою цього процесу є інтеграція дидактичних, сюжетно-рольових та інтерактивних ігор у навчальний процес, що полегшує адаптацію до школи, розвиває критичне мислення і перетворює навчання на цікавий пізнавальний процес.

Відзначимо, що сформована ігрова компетентність дає змогу молодшому школяреві приймати ігрові завдання, поставлені вчителем, ефективно вирішувати їх, що сприяє розвитку ключових компетентностей, окреслених в концепції Нової української школи як базису для самовдосконалення людини у фізичній, психічній та соціальній сферах дійсності. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з пошуком інноваційних підходів до розвитку ключових компетентностей здобувачів початкової освіти засобами гейміфікації.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. 2021. URL: https://ezavdnz.mcfr.ua/867851.
2. Белозьорова Н. Ігрові технології як засіб формування ключових компетентностей у початковій школі. *Перспективи та інновації науки (Серія Педагогіка, Серія Психологія, Серія Медицина)*. 2025. № 5. С. 241–248. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-241-248.
3. Вітченко А. Інтегрована технологія формування здоров'язбережувальної компетентності дітей молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання: дис … канд. пед. наук: 13.00.02. Чернігів, 2021. 254 с.
4. Вступне слово до проєкту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL: https://uu.edu.ua/upload/universitet/normativni_documenti/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
5. Державний стандарт початково освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text.
6. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 409 с.
7. Калашнікова С. Компетентнісно орієнтований підхід: базові поняття та положення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 1. С. 67–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2010_1_16.
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14 грудня 2016 року. № 988-р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/5425.
9. Концепція Нової української школи. URL: https://cutt.ly/EwnzswZj (дата звернення: 03.07.2026).
10. Кудикіна Н. Гра. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 139–140.
11. Луцан Н. Формування ігрової компетентності дітей старшого дошкільного віку. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4180/1/Lutsan.pdf (дата звернення: 03.07.2026).
12. Марущак О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності школярів засобами дитячої періодики: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2017. С. 35.
13. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 1 / укл.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: АКОНІТ, 2006. С. 874.
14. Освітній напрям «Гра дитини». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text (дата звернення: 08.07.2026).
15. Словник іншомовних слів / укл.: С. Морозов, Л. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. С. 282.
16. Токарєва Л. Особливості формування ігрової компетентності дитини старшого дошкільника до навчання в школі. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2021. № 3 (45). DOI: 10.5281/zenodo.6772922. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737560/1/%D0%A2%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%94%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20.pd.

References

1. Bazovyy komponent doshkil′noyi osvity. (2021). Nova redaktsiya ta porady dlya orhanizatsiyi osvitn′oho protsesu [Core Component of Preschool Education. New edition and recommendations for organizing the educational process]. Retrieved from https://ezavdnz.mcfr.ua/867851 [in Ukrainian].
2. Belozorova, N. (2025). Ihrovi tekhnolohii yak zasib formuvannia kliuchovykh kompetentnostei u pochatkovii shkoli [Game technologies as a means of forming key competencies in primary school]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia Pedahohika, Seriia Psykholohiia, Seriia Medytsyna),* 5, 241–248. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-241-248 [in Ukrainian].
3. Vitchenko, A. (2021). Intehrovana tekhnolohiia formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti ditei molodshoho shkilnoho viku v protsesi fizychnoho vykhovannia [Integrated technology of formation of health-preserving competence of children of primary school age in the process of physical education]: *Candidate's thesis.* Chernihiv [in Ukrainian].
4. Vstupne slovo do proektu T'YUNINH – harmonizatsiya osvitnikh struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolons′kyy protses (2006). [Introduction to the TUNING Project – Harmonisation of Educational Structures in Europe. The Contribution of Universities to the Bologna Process]. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
5. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity (2025). [State Standard of Primary Education]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
6. Entsyklopediya osvity (2008). [Encyclopedia of Education]. K.: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
7. Kalashnikova, S. (2010). Kompetentnisno oriyentovanyy pidkhid: bazovi ponyattya ta polozhennya [Competence-based approach: basic concepts and principles]. Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. *Pedahohika. Psykholohiya – Teacher education: theory and practice. Pedagogy. Psychology,* 1. 67–71. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2010_1_16. [in Ukrainian].
8. Kontseptsiya realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahal′noyi seredn′oyi osvity "Nova ukrayins'ka shkola" na period do 2029 roku vid 14 hrudnya 2016 r. № 988-r. (2016). [Concept for the Implementation of State Policy on General Secondary Education Reform "New Ukrainian School" for the Period up to 2029, dated December 14, 2016, No. 988-r.]. Retrieved from https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/5425 [in Ukrainian].
9. Kontseptsiya Novoyi ukrayins′koyi shkoly (2016) [The New Ukrainian School Concept]. Retrieved from https://cutt.ly/EwnzswZj [in Ukrainian].
10. Kudykina, N. (2008). Hra. Entsyklopediia osvity [Game. Encyclopedia of Education] / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; [hol. red. V. Kremen] Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
11. Lutsan, N. (2007). Formuvannya ihrovoyi kompetentnosti ditey starshoho doshkil′noho viku [Formation of play competence in older preschool children]. Retrieved from http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4180/1/Lutsan.pdf [in Ukrainian].
12. Marushchak, O. (2017). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti shkolyariv zasobamy dytyachoyi periodyky [Preparing Future Primary School Teachers to Foster Communicative Competence in Pupils Using Children's Periodi]. *Candidate's thesis.* Zhytomyr [in Ukrainian].
13. Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins′koyi movy (u tr'okh tomakh). Tom 1. (2006) [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language (in three volumes). Vol. 1] / Ukladachi: V. Yaremenko, O. Slipushko. K.: AKONIT [in Ukrainian].
14. Osvitniy napryam "Hra dytyny" (2021). [Educational area "Child's Play"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text [in Ukrainian].
15. Morozov, S., Shkaraputa, L. (Eds.). Slovnyk inshomovnykh sliv (2000) [Dictionary of Foreign Words K.: Naukova dumka, 2000 [in Ukrainian].
16. Tokarieva, L. (2021). Osoblyvosti formuvannia ihrovoi kompetentnosti dytyny starshoho doshkilnyka do navchannia v shkoli [Peculiarities of the formation of game competence of a senior preschool child before studying at school]. Elektronnyi zbirnyk naukovykh prats ZOIPPO – Electronic collection of scientific works of the ZOIPPO, 3 (45). 10.5281/zenodo.6772922. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737560/1/%D0%A2%D0%BE%D0%BA%D0%B0 %D1%80%D1%94%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20.pdf [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

UDC 159.923.2:314.15-054.73 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-22

PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES AND RESOURCES FOR ADAPTATION AMONG INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN A NEW SOCIAL ENVIRONMENT

Repkina N. V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"
ORCID ID: 0000-0002-9484-3011

Tovstukha O. M.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"
ORCID ID: 0000-0001-7998-1208

Mishchenko A. O.
Master's student in Psychology
State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University"
ORCID ID: 0009-0007-7046-4571

The article presents the results of an empirical study of psychological difficulties and resources for adaptation among internally displaced persons in a new social environment. The study aimed to identify socio-psychological adaptation, traumatic stress symptoms, selected resilience-related indicators, and perceived social support among internally displaced persons. The sample comprised 54 respondents aged 22–41 residing in a temporary accommodation facility in Cherkasy, Ukraine. The research instruments included the Rogers–Dymond Socio-Psychological Adaptation Questionnaire, the Impact of Event Scale–Revised (IES-R), four selected items from the 10-item Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10), and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS).

Low and medium levels of socio-psychological adaptation were prevalent among the participants. The most pronounced difficulties included emotional discomfort, reduced internality, avoidance, and hyperarousal. A considerable proportion of respondents demonstrated medium or high levels of intrusion, avoidance, and hyperarousal related to traumatic experiences. At the same time, adaptation resources were identified, including the perceived ability to adjust to change, cope with difficult circumstances and stress, and rely on family support. Support from friends and significant others was less pronounced.

The findings indicate that the adaptation of internally displaced persons is heterogeneous and combines psychological vulnerability with preserved personal and social resources. Psychological assistance should therefore be differentiated and focused on reducing traumatic stress, strengthening emotional self-regulation and perceived control, and expanding social support networks. Further research should examine relationships among adaptation, traumatic stress, resilience assessed using the standard CD-RISC-10 total score, and social support using inferential statistical methods.

Keywords: *internally displaced persons, socio-psychological adaptation, traumatic stress, resilience, social support, emotional self-regulation.*

Репкіна Н. В., Товстуха О. М., Міщенко А. О. Психологічні труднощі та ресурси адаптації внутрішньо переміщених осіб у новому соціальному середовищі

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних труднощів і ресурсів адаптації внутрішньо переміщених осіб у новому соціальному середовищі. Метою дослідження є визначення особливостей соціально-психологічної адаптації, проявів травматичного стресу, життєстійкості та сприйнятої соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб. У дослідженні взяли участь 54 респонденти віком від 22 до 41 року, які проживали в закладі тимчасового розміщення для ВПО у місті Черкаси. Використано опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд, шкалу впливу травматичної події IES-R, чотири окремі пункти короткої версії шкали життєстійкості Коннора–Девідсона CD-RISC-10 та багатовимірну шкалу сприйнятої соціальної підтримки MSPSS. Отримані дані аналізували на описовому рівні.

Установлено, що серед учасників переважали низький і середній рівні соціально-психологічної адаптації. Найбільш вираженими труднощами були емоційний дискомфорт, знижена інтернальність,

© Repkina N. V., Tovstukha O. M., Mishchenko A. O., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

уникнення та підвищена збудливість. Значна частина респондентів мала середні або високі показники вторгнення, уникнення та підвищеної збудливості, пов'язаних з травматичними переживаннями. Водночас аналіз окремих пунктів CD-RISC-10 виявив збережену здатність частини учасників пристосовуватися до змін, справлятися зі складними обставинами та стресом. Найбільш вираженим соціальним ресурсом була підтримка сім'ї, тоді як підтримка друзів і значущих інших була менш доступною.

Результати свідчать про неоднорідність адаптації ВПО та необхідність ефективного диференційованого психологічного супроводу, спрямованого на зниження травматичного стресу, розвиток емоційної саморегуляції, посилення суб'єктивного контролю й розширення мереж соціальної підтримки.

Ключові слова: *внутрішньо переміщені особи, соціально-психологічна адаптація, травматичний стрес, життєстійкість, соціальна підтримка, емоційна саморегуляція.*

Introduction. Forced internal displacement is a complex life situation accompanied by the loss of a familiar environment, the disruption of social ties, changes in occupational and family roles, financial and practical difficulties, and uncertainty about the future. During wartime, displacement often occurs suddenly and under an immediate threat to life and safety. Therefore, the adaptation of internally displaced persons to a new social environment is not limited to arranging everyday living conditions or formally participating in the life of the host community. It encompasses emotional, cognitive, behavioral, and interpersonal domains and involves the gradual restoration of a sense of safety, perceived control, and social belonging [1, p. 73–76; 3, p. 48–59; 4, p. 56–61].

Psychological adaptation is regarded as a dynamic process of interaction between the individual and the environment. It involves not only adjustment to new conditions but also the restructuring of behavioral patterns, social relationships, and life strategies. For internally displaced persons, this process is complicated by the fact that the need to integrate into a new community is often combined with the consequences of traumatic experiences, chronic stress, the loss of familiar social contacts, and the limited predictability of future life circumstances [1, p. 73–76; 2, p. 118–123; 6].

Contemporary studies devote considerable attention to such psychological consequences of forced displacement as emotional tension, anxiety, traumatic stress symptoms, experiences of loss, helplessness, and social isolation [3, p. 48–59; 4, p. 56–61; 6]. At the same time, adaptation depends not only on the severity of psychological difficulties but also on the personal and social resources available to the individual. These resources include resilience, the ability to cope with change, emotional self-regulation, support from family members, friends, and significant others, active coping strategies, and a willingness to establish new social ties [7; 9, p. 573–599].

An exclusive focus on the negative consequences of displacement may create an oversimplified view of internally displaced persons as a homogeneous and predominantly maladapted group. In reality, traumatic experiences may coexist with a preserved ability to solve everyday problems, maintain interpersonal relationships, and gradually restore active engagement in life. Therefore, the psychological adaptation of internally displaced persons should be understood as a complex and heterogeneous combination of difficulties and resources [7; 9, p. 573–599].

Despite the considerable number of existing studies, insufficient attention has been paid to how traumatic stress symptoms, difficulties in socio-psychological adaptation, resilience, and perceived social support are combined within the adaptation process of internally displaced persons [2, p. 118–123; 3, p. 48–59; 4, p. 56–61; 6; 7]. A comprehensive analysis of these indicators makes it possible to identify the most vulnerable and relatively preserved components of the adaptation process and to specify the principal directions of psychological support for internally displaced persons.

The aim of the study was to identify the psychological difficulties and resources for adaptation among internally displaced persons in a new social environment by analyzing indicators of socio-psychological adaptation, the psychological impact

of traumatic events, selected resilience-related item indicators, and perceived social support. rt.

Research methods and instruments. The study involved 54 internally displaced persons aged 22–41 years who were residing in a temporary accommodation facility for internally displaced persons in Cherkasy at the time of the survey. The inclusion criteria were officially recognized internally displaced person status, adulthood, sufficient proficiency in Ukrainian, the absence of pronounced cognitive impairment, and voluntary informed consent to participate.

Empirical data were collected using Google Forms, which ensured the standardized administration of the psychodiagnostics instruments to all participants. The following instruments were used: the Rogers–Dymond Socio-Psychological Adaptation Questionnaire; the Ukrainian version of the Impact of Event Scale–Revised (IES-R); four selected items from the Ukrainian version of the 10-item Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) [8]; and the Ukrainian version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) [5].

The analysis of the CD-RISC-10 focused on four selected item-level indicators reflecting the perceived ability to adapt to change, cope with whatever happens, cope with stress, and cope with unpleasant feelings such as anger, pain, and sadness. These indicators were analyzed separately and were not interpreted as standard subscales of the CD-RISC-10.

For descriptive presentation, the original categories were consolidated into three levels: very low and low scores were combined as low, medium scores were retained as medium, and high and very high scores were combined as high. Data processing involved calculating the number and percentage of participants with low, medium, and high levels of the indicators under study. The distributions obtained using the four instruments were compared descriptively to identify the most pronounced psychological difficulties and resources for adaptation among internally displaced persons. No causal relationships or statistically significant differences between groups were assessed.

Results. The findings demonstrated the heterogeneous nature of psychological adaptation among internally displaced persons. Pronounced emotional and adaptation-related difficulties coexisted with relatively preserved personal and social resources.

Table 1

Distribution of participants by levels of the main psychological indicators, %

Indicator	Low level	Medium level	High level
Overall socio-psychological adaptation	40.7	40.7	18.5
Self-acceptance	37.0	48.1	15.0
Acceptance of others	16.7	42.6	40.7
Emotional comfort	46.3	27.8	25.9
Internality	44.4	42.6	13.0
Escapism	22.0	40.7	37.0
Intrusion	20.4	44.4	35.2
Avoidance	19.0	40.7	40.7
Hyperarousal	24.1	33.3	42.6
Selected CD-RISC-10 item: ability to adapt to change	18.5	44.4	37.1
Selected CD-RISC-10 item: ability to cope with whatever happens	22.0	35.2	42.6
Selected CD-RISC-10 item: ability to cope with stress	27.8	40.7	31.5
Selected CD-RISC-10 item: ability to cope with unpleasant feelings	35.0	40.7	24.1
Family support	18.5	35.2	46.3
Support from friends	33.3	42.6	24.1
Support from significant others	27.8	44.4	27.8

Note: percentages may not total 100.0 because of rounding. The four CD-RISC-10 indicators presented in the table are selected item-level indicators and should not be interpreted as standard subscales of the instrument.

According to the overall indicator of socio-psychological adaptation, low and medium levels were each found in 40.7% of the participants, whereas only 18.5% demonstrated a high level. Thus, most participants demonstrated low or medium levels of adjustment to the new social environment.

Emotional comfort and internality were the most vulnerable components of adaptation. A low level of emotional comfort was recorded in 46.3% of the participants, indicating the prevalence of internal tension, anxiety, and psychological discomfort. Low internality was found in 44.4% of the participants, whereas only 13.0% demonstrated a high level. This may reflect a sense of limited control over one's life under circumstances in which many events depend on external conditions. At the same time, low internality should not be interpreted unequivocally as passivity, as it may partly reflect a realistic awareness of the limited controllability of wartime circumstances and forced displacement.

Self-acceptance indicators were also predominantly medium or low. A high level of self-acceptance was found in only 15.0% of the participants. By contrast, acceptance of others appeared to be a relatively preserved component: 40.7% demonstrated a high level, whereas only 16.7% had a low level. Therefore, difficulties in adaptation were not accompanied by a complete loss of the ability to interact socially and establish relationships with other people.

A high level of escapism was recorded in 37.0% of the participants, while 40.7% demonstrated a medium level. Avoidance of problems may temporarily reduce emotional tension; however, when used over a prolonged period, it may hinder active problem-solving and integration into the new environment.

The results of the Impact of Event Scale–Revised indicated a considerable level of trauma-related psychological distress within the study group. A high level of intrusion, involving the involuntary recurrence of traumatic memories, thoughts, and images, was found in 35.2% of the participants. High levels of avoidance and hyperarousal were recorded in 40.7% and 42.6% of the participants, respectively. The combination of intrusion, avoidance, and hyperarousal may indicate difficulties in processing traumatic experiences: unwanted memories and intense emotional reactions may alternate with attempts to distance oneself from them.

At the same time, the selected item-level indicators from the CD-RISC-10 suggested the presence of important perceived coping resources. A high level of the perceived ability to cope with whatever happens was identified in 42.6% of the participants, while 37.1% demonstrated a high level of the perceived ability to adapt to change. Despite the presence of traumatic stress symptoms, a considerable proportion of the participants therefore retained a perceived ability to respond to change, address everyday problems, and act within the limits of available opportunities.

The indicator related to the regulation of unpleasant feelings was less favorable. A low level of the perceived ability to cope with feelings such as anger, pain, and sadness was found in 35.0% of the participants, whereas only 24.1% demonstrated a high level. This finding is consistent with the reduced emotional comfort and pronounced hyperarousal identified in the study. Thus, among some participants, the practical ability to respond to changing circumstances appeared to be better preserved than the ability to regulate intense negative emotional experiences.

Family support was an important social resource for adaptation. A high level of perceived family support was reported by 46.3% of the participants, whereas only 18.5% demonstrated a low level. For a considerable proportion of internally displaced persons, the family therefore remained an important source of emotional stability, acceptance, and practical assistance.

Support from friends was less available: 33.3% of the participants reported a low level, whereas only 24.1% demonstrated a high level. This may reflect the loss of previous social networks, geographical separation from friends, and difficulties in establishing new relationships based on trust. Perceived support from significant others was at a medium level for most participants.

A descriptive comparison of the findings obtained using the four instruments showed that the adaptation of internally displaced persons cannot be characterized solely as maladaptation

or, conversely, as successful adjustment. Within the study group, high levels of traumatic stress symptoms, emotional discomfort, and reduced perceived control coexisted with relatively preserved acceptance of others, perceived coping capacities, and access to family support.

The most vulnerable components of adaptation were emotional stability, the subjective sense of control, the processing of traumatic experiences, and the restoration of social relationships with friends. The principal resources included family support, a preserved capacity for social interaction, and perceived abilities to cope with change and difficult circumstances. The findings are descriptive and characterize only the group examined; they do not provide grounds for establishing causal relationships between forced displacement and specific psychological indicators.

Conclusions. The psychological adaptation of internally displaced persons to a new social environment was found to be heterogeneous and frequently accompanied by considerable difficulties. Most participants demonstrated low or medium levels of overall socio-psychological adaptation, combined with reduced emotional comfort, a limited sense of control over life events, and a tendency to avoid difficult situations.

The considerable psychological burden experienced by the participants was confirmed by the indicators of the psychological impact of traumatic events. A substantial proportion of the participants demonstrated medium or high levels of intrusion, avoidance, and hyperarousal. The most vulnerable components of adaptation were emotional stability, internality, and the perceived ability to cope with intense unpleasant feelings.

At the same time, important personal and social resources remained available within the study group. The selected item-level indicators from the CD-RISC-10 showed that a considerable proportion of the participants perceived themselves as able to adapt to change, cope with difficult circumstances, and manage stress. Acceptance of others and the capacity to maintain social interaction were also relatively preserved. Family support was the most pronounced social resource, whereas support from friends was less available, which may be associated with the loss of previous social networks, geographical separation, and difficulties in establishing new relationships based on trust.

Thus, the adaptation of internally displaced persons cannot be characterized exclusively as either maladaptation or successful adjustment. It represents a complex combination of traumatic stress symptoms, emotional and social difficulties, relatively preserved perceived coping capacities, and available social support resources.

The practical significance of the findings lies in identifying the principal directions of psychological support for internally displaced persons. Such support should focus on stabilizing emotional states, developing emotional self-regulation skills, strengthening perceived control within the limits of realistically available actions, facilitating the psychological processing of traumatic experiences, and expanding social support networks beyond the family.

Further research should examine the relationships among traumatic stress, resilience, perceived social support, and socio-psychological adaptation using inferential statistical methods. It should also compare different groups of internally displaced persons according to the duration of displacement, living conditions, age, and the nature of their wartime experiences. Future studies should additionally assess the CD-RISC-10 using its standard total score and examine selected item-level indicators only as supplementary descriptive data.

Information on the use of Artificial Intelligence. It was used exclusively for stylistic editing of individual English-language text passages and for checking grammar.

Bibliography

1. Волошин С.М. Особливості змісту соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2019. № 9. С. 73–76. DOI: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2019-9-73-76.
2. Заверико Н.В., Шашкіна В.М. Соціально-психологічний супровід внутрішньо переміщених осіб у громаді. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 118–123. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-17.

3. Карамушка Л.М., Карамушка Т.В. Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 2 (26). С. 48–59. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.6.
4. Котух О.В. Психологічне благополуччя внутрішньо переміщеної особи: адаптація та інтеграція в нову громаду. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2023. № 1. С. 56–61. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-7.
5. Мельник Ю.Б., Стаднік А.В. Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки: методичний посібник. Харків: ХОГОКЗ, 2023. 12 с. DOI: https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/melnyk.stadnik.6.2023.
6. Приходько М.В., Кочубей А.М. Психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Молодий вчений*. 2025. № 6 (137). DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-6-137-20.
7. Прокоф'єва О.О., Бурцева О.Г., Букрєєва Н.П. Актуалізація ресурсності особистості ВПО та місцевих мешканців. *Журнал сучасної психології*. 2026. № 2 С. 87–94. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-7471/2026-2-11.
8. Стаднік А.В., Мельник Ю.Б. Шкала життєстійкості Коннора–Девідсона: методичний посібник. Харків: ХОГОКЗ, 2025. 12 с. DOI: https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/stadnik.melnyk.3.2025.
9. Bonanno G.A., Chen S., Bagrodia R., Galatzer-Levy I. R. Resilience and disaster: Flexible adaptation in the face of uncertain threat. *Annual Review of Psychology*. 2024. Vol. 75. P. 573–599. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224.

References

1. Voloshyn, S.M. (2019). Osoblyvosti zmistu sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib do novoho sotsialnoho seredovyshcha. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia" – Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology Series*, 9, 73–76. 10.25264/2415-7384-2019-9-73-76 [in Ukrainian].
2. Zaveryko, N.V., & Shashkina, V.M. (2023). Sotsialno-psykholohichnyi suprovid vnutrishno peremishchenykh osib u hromadi. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 4, 118–123. DOI: 10.26661/2786-5622-2023-4-17 [in Ukrainian].
3. Karamushka, L.M., & Karamushka, T.V. (2022). Empirychne doslidzhennia osoblyvostei psykhichnoho zdorovia vymushenykh "vnutrishnikh" pereselentsiv v umovakh viiny. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology*, 2 (26), 48–59. https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.6 [in Ukrainian].
4. Kotukh, O.V. (2023). Psykholohichne blahopoluchchia vnutrishno peremishchenoi osoby: adaptatsiia ta intehratsiia v novu hromadu. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia "Psykholohichni nauky" – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*, 1, 56–61. https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-7 [in Ukrainian].
5. Melnyk, YuB., & Stadnik, A.V. (2023). Bahatomirna shkala spryiniattia sotsialnoi pidtrymky: metodychnyi posibnyk, ukrainska versiia. *Kharkiv: KhOHOKZ*. https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/melnyk.stadnik.6.2023 [in Ukrainian].
6. Prykhodko, M.V., & Kochubei, A.M. (2025). Psykholohichni osoblyvosti adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib do novoho sotsialnoho seredovyshcha. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 6 (137). https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-6-137-20 [in Ukrainian].
7. Prokofieva, O.O., Burtseva, O.H., & Bukrieieva, N.P. (2026). Aktualizatsiia resursnosti osobystosti VPO ta mistsevykh meshkantsiv. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Modern Psychology*, 2, 87–94. https://doi.org/10.26661/2786-7471/2026-2-11 [in Ukrainian].
8. Stadnik, A.V., & Melnyk, Yu.B. (2025). Shkala zhyttiestiikosti Konnora–Devidsona: metodychnyi posibnyk, ukrainska versiia. *Kharkiv: KhOHOKZ*. https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/stadnik.melnyk.3.2025 [in Ukrainian].
9. Bonanno, G.A., Chen, S., Bagrodia, R., & Galatzer-Levy, I.R. (2024). Resilience and disaster: Flexible adaptation in the face of uncertain threat. *Annual Review of Psychology*, 75, 573–599. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:004:811:159 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-23

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Романишин І. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID ID: 0000-0002-1177-7574

Глуховська Н. А.
старша викладачка кафедри англійської мови
Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій
ORCID ID: 0000-0002-6983-1158

Лузанова Л. В.
старша викладачка кафедри романо-германської філології
та методики навчання іноземних мов
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0009-0000-9351-0824

У процесі дослідження проаналізовано дефініції емоційного інтелекту та встановлено, що в сучасному науковому дискурсі він розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує здатність до усвідомлення, розуміння, регулювання власних емоцій і емоцій інших людей, забезпечуючи ефективну професійну комунікацію, соціальну взаємодію та психологічну адаптацію. Зазначено, що в умовах цифрової трансформації освіти і модернізації системи професійної підготовки особливої актуальності набуває проблема використання цифрових освітніх засобів для цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту під час навчання іноземної мови. У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціал комплексного, компетентнісного й системного наукових підходів. Їх поєднання дало можливість здійснити всебічний аналіз психолого-педагогічної літератури, сучасних міжнародних і вітчизняних досліджень, присвячених розвитку емоційного інтелекту, цифровізації освіти та іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. Особливу увагу приділено характеристиці сучасних цифрових інструментів, зокрема мультимедійних презентацій, платформ LearningApps, Wizer.me, сервісів спільної взаємодії та інших інтерактивних ресурсів, які забезпечують персоналізацію навчання, розвиток комунікативної активності, позитивної академічної мотивації, емоційної саморегуляції, емпатії та міжкультурної взаємодії. Запропоновано практичні рекомендації щодо цілеспрямованої інтеграції цифрових засобів у процес іншомовної підготовки, спрямовані на створення емоційно безпечного цифрового освітнього середовища та комплексний розвиток соціально-емоційних компетентностей здобувачів вищої освіти. Результати проведеного дослідження дають можливість дійти висновку, що використання цифрових освітніх технологій під час навчання іноземної мови є ефективним педагогічним інструментом розвитку емоційного інтелекту, оскільки забезпечує формування навичок емоційної усвідомленості, саморефлексії, співробітництва та міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: *ЗВО, освітній процес, цифровізація, компетентності, іншомовна комунікативна компетентність, емоційний інтелект, професійна підготовка, іноземна мова.*

Romanyshyn I. M., Hlukhovska N. A., Luzanova L. V. The use of digital tools to develop emotional intelligence while learning a foreign language

The study analyses definitions of emotional intelligence and establishes that, in contemporary academic discourse, it is regarded as an integrative personality trait that combines the ability to recognize, understand and regulate one's own emotions and those of others, thereby facilitating effective professional communication. It is noted that, against the backdrop of the digital transformation of education and the modernization of the vocational training system, the issue of using digital educational tools for the targeted development of emotional intelligence during foreign language learning is becoming particularly relevant. In the course of our research, we endeavored to make the fullest possible use of the potential of comprehensive, competence-based

© Романишин І. М., Глуховська Н. А., Лузанова Л. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

and systematic scientific approaches. Combining these approaches enabled us to conduct a comprehensive analysis of psychological and pedagogical literature, as well as contemporary international and domestic research devoted to the development of emotional intelligence, the digitalization of education and foreign language training for higher education students. Particular attention has been paid to the characteristics of modern digital tools, in particular multimedia presentations, the LearningApps and Wizer.me platforms, collaborative interaction services and other interactive resources that facilitate personalized learning, the development of communicative activity, intercultural interaction. Practical recommendations are proposed for the targeted integration of digital tools into the process of foreign language teaching, aimed at creating an emotionally safe digital learning environment and the comprehensive development of the social and emotional competences of higher education students. The results of the study allow us to conclude that the use of digital educational technologies in foreign language teaching is an effective pedagogical tool for developing emotional intelligence, as it fosters the development of skills in emotional awareness, self-reflection, intercultural interaction.

Keywords: *higher education institutions, educational process, digitalization, competences, foreign language communicative competence, emotional intelligence, professional training, foreign language.*

Вступ. Сучасний розвиток системи вищої освіти України відбувається в умовах комплексних соціальних, економічних та суспільних трансформацій, зумовлених повномасштабною війною, активними процесами європейської інтеграції, цифровою трансформацією освіти та стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. За таких умов особливого значення набуває підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних не лише ефективно здійснювати професійну іншомовну комунікацію, а й демонструвати високий рівень емоційного інтелекту, що забезпечує успішну міжособистісну взаємодію, емоційну стійкість, емпатію та готовність до роботи в багатокультурному середовищі. Одним з перспективних напрямів модернізації іншомовної підготовки є використання цифрових засобів навчання, які суттєво розширюють можливості традиційного освітнього процесу. Аналіз наукових досліджень [1; 2; 4] дає змогу дійти висновку, що інтерактивні онлайн-платформи, мультимедійні ресурси, сервіси штучного інтелекту, мобільні застосунки, віртуальні комунікативні середовища та інші цифрові інструменти забезпечують персоналізацію навчання, підвищують навчальну мотивацію та створюють умови для розвитку не лише мовленнєвих компетентностей, а й емоційної сфери здобувачів освіти. Особливої актуальності набуває використання цифрових технологій, які сприяють розвитку рефлексії, саморегуляції, емоційної обізнаності, навичок співпраці та конструктивної комунікації іноземною мовою.

Цифрове освітнє середовище дає змогу моделювати реальні комунікативні ситуації міжкультурної взаємодії, організовувати командні проєкти, дискусії, рольові ігри та інші форми діяльності, що стимулюють емоційне залучення студентів до навчального процесу. Використання платформ Quizlet, LearningApps, Wizer.me, інтерактивних презентацій, відеосервісів, цифрових дошок і чатботів зі штучним інтелектом створює умови для безпечного освітнього простору, у якому здобувачі мають можливість висловлювати власні думки, аналізувати емоційні стани, отримувати своєчасний персоналізований зворотний зв'язок та вдосконалювати навички емоційно грамотного спілкування іноземною мовою. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цифровій трансформації освіти, розвитку іншомовної комунікативної компетентності та формуванню емоційного інтелекту, комплексне дослідження взаємозв'язку цих напрямів залишається недостатньо висвітленим у сучасній педагогічній науці. Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчує, що більшість наукових розвідок зосереджена або на використанні інформаційно-комунікаційних технологій як засобу підвищення ефективності навчання іноземних мов, або на психологічних механізмах розвитку емоційного інтелекту. Водночас питання цілеспрямованої інтеграції цифрових освітніх технологій у процес формування емоційної компетентності здобувачів вищої освіти під час іншомовної підготовки ще не отримало належного теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення. Таким чином, простежується суперечність між високим педагогічним потенціалом сучасних інформа-

ційно-комунікаційних технологій у розвитку емоційного інтелекту та недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення їх інтеграції в процес навчання іноземної мови. Це зумовлює необхідність розроблення й наукового обґрунтування інноваційних методичних підходів, спрямованих на комплексне використання цифрових засобів для одночасного розвитку іншомовної комунікативної компетентності та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

Аналіз сучасних наукових досліджень [1; 4; 5; 8] свідчить про стале зростання інтересу до проблематики розвитку емоційного інтелекту в системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Теоретичні засади концепції емоційного інтелекту були закладені у працях P. Salovey та John D. Mayer [8], які розглядали його як сукупність когнітивних здібностей, пов'язаних з розпізнаванням, розумінням, використанням і регуляцією емоцій. Результати метааналітичного дослідження, представленого у роботі [7], що охопило 39 емпіричних досліджень із загальною вибіркою 6 571 учасник, засвідчили існування статистично достовірного позитивного кореляційного зв'язку між сформованістю емоційного інтелекту та успішністю опанування другої (іноземної) мови. Автори дійшли висновку, що емоційний інтелект виступає важливим предиктором результативності іншомовного навчання, оскільки позитивно впливає на розвиток комунікативних умінь, мовленнєвої активності, міжособистісної взаємодії та впевненості під час іншомовного спілкування. Серед українських учених проблеми емоційного інтелекту в освітньому середовищі досліджують С. Дерев'янко, О. Лящ, Н. Коврига, О. Філатова, Т. Щербань, О. Мороз, Н. Дячук, які розкривають психологічні механізми розвитку емоційної компетентності, саморегуляції, емпатії та стресостійкості здобувачів освіти. Водночас питання цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту саме засобами цифрових технологій у процесі навчання іноземної мови залишається недостатньо дослідженим.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу цифрових освітніх засобів у процесі формування емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти під час навчання іноземної мови; розроблення практичних рекомендацій щодо їх цілеспрямованої інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти. З мети випливають такі завдання дослідження:

– проаналізувати сучасні наукові підходи до трактування сутності емоційного інтелекту та обґрунтувати його роль у процесі навчання іноземної мови в закладах вищої освіти;

– охарактеризувати педагогічний потенціал сучасних цифрових освітніх засобів (мультимедійних технологій, інтерактивних платформ, онлайн-сервісів та інших інформаційно-комунікаційних технологій) щодо розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти під час іншомовної підготовки;

– розробити практичні рекомендації щодо цілеспрямованої інтеграції цифрових освітніх технологій у процес навчання іноземної мови задля підвищення рівня емоційного інтелекту, розвитку міжкультурної комунікації, емоційної саморегуляції, емпатії та комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Теоретичну основу становили аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел, що дали змогу визначити сутність емоційного інтелекту, особливості його розвитку під час навчання іноземної мови та можливості використання цифрових засобів в освітньому процесі. Застосовано системний, компетентнісний та інформаційно-комунікаційний підходи, які забезпечили комплексне дослідження взаємозв'язку між цифровими технологіями, іншомовною підготовкою та розвитком емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

Результати. У сучасному науковому дискурсі емоційний інтелект розглядається як одна з провідних метакомпетентностей XXI століття, що забезпечує ефективну соціальну взаємодію, професійну адаптацію та успішну самореалізацію особистості в умовах динамічних суспільних змін [5; 6; 9]. Відповідно до результатів міжнародних досліджень у сфері освіти та ринку праці, професійна успішність фахівця визначається не лише рівнем сформованості предметних знань і професійних компетентностей, а й здатністю усвідомлювати, інтерпретувати та регулювати власні емоції, розуміти емо-

ційні стани інших людей, вибудовувати конструктивну комунікацію і приймати ефективні рішення в ситуаціях невизначеності [7]. Саме тому розвиток емоційного інтелекту дедалі частіше інтегрується у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців як важливий компонент їхньої соціально-професійної компетентності. Особливого значення проблема формування емоційного інтелекту набуває у процесі навчання іноземної мови, оскільки іншомовна освіта ґрунтується на активній комунікативній взаємодії, міжкультурному діалозі та моделюванні реальних ситуацій професійного й соціального спілкування. Виконання комунікативних вправ, участь у дискусіях, рольових іграх, проєктній діяльності, колаборативному навчанні створюють сприятливі умови для розвитку емпатії, емоційної саморегуляції, рефлексивного мислення, толерантності та навичок міжкультурної взаємодії. Отже, процес вивчення іноземної мови виходить за межі формування мовленнєвої компетентності, перетворюючись на ефективний педагогічний інструмент розвитку емоційної компетентності, психологічної стійкості та готовності здобувачів освіти до професійної діяльності в умовах глобалізованого й багатокультурного суспільства.

Важливе місце серед сучасних цифрових засобів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту під час навчання іноземної мови, посідають інтерактивні онлайн-платформи LearningApps та Wizer.me, які забезпечують поєднання когнітивного, комунікативного й соціально-емоційного компонентів навчання. Їх використання створює умови для активної взаємодії здобувачів освіти, персоналізації навчального процесу, розвитку рефлексивного мислення та формування позитивного емоційного досвіду в процесі іншомовної комунікації.

Платформа LearningApps, розроблена у співпраці науковців університетів Берна (Швейцарія), Майнца, Циттау та Герліца (Німеччина), є одним з найбільш поширених сервісів для створення інтерактивних навчальних вправ. Її функціональні можливості дають змогу розробляти вправи на встановлення відповідностей, класифікацію понять, логічне впорядкування, хронологічні послідовності, інтерактивні вікторини, кросворди та мовні ігри, які можуть використовуватися під час аудиторної, дистанційної або самостійної роботи. На відміну від традиційних засобів контролю знань, LearningApps забезпечує миттєвий цифровий зворотний зв'язок, що позитивно впливає на розвиток емоційної саморегуляції, формування впевненості у власних можливостях та підтримання внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови. Завдяки елементам гейміфікації здобувачі освіти легше долають страх помилки, активніше взаємодіють між собою та демонструють вищий рівень комунікативної активності.

Не менш вагомий педагогічний потенціал має платформа Wizer.me, яка орієнтована на створення інтерактивних цифрових робочих аркушів з використанням текстових, аудіо-, відео- та графічних матеріалів. Інтеграція мультимедійних ресурсів, відкритих запитань, дискусійних завдань, вправ на встановлення відповідностей, сортування, заповнення таблиць, візуального моделювання та творчих завдань дає змогу моделювати комунікативні ситуації, максимально наближені до реального міжкультурного спілкування. Особливістю платформи є можливість організації персоналізованого навчання, коли складність і структура завдань адаптуються до індивідуальних освітніх потреб та рівня мовної підготовки здобувачів. З позицій розвитку емоційного інтелекту використання Wizer.me має низку переваг. По-перше, інтерактивні вправи стимулюють розвиток емоційної рефлексії, оскільки здобувачі не лише виконують мовні завдання, а й аналізують власні судження, аргументують позицію та оцінюють результати своєї діяльності. По-друге, можливість отримання персоналізованого цифрового зворотного зв'язку сприяє формуванню позитивної академічної самооцінки, розвитку емоційної саморегуляції та зменшенню іншомовної тривожності. По-третє, колективне виконання інтерактивних завдань, обговорення проблемних ситуацій та спільне створення цифрових продуктів сприяють розвитку емпатії, навичок співробітництва, толерантності та конструктивної комунікації іноземною мовою.

Задля підвищення ефективності використання інформаційно-комунікаційних техно-

логій у процесі іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти та забезпечення їхнього цілеспрямованого впливу на розвиток емоційного інтелекту доцільно дотримуватися низки науково обґрунтованих рекомендацій. Їх упровадження сприятиме системній інтеграції цифрових освітніх технологій у освітній процес, забезпечить поєднання когнітивного, комунікативного та соціально-емоційного компонентів професійної підготовки, а також підвищить ефективність формування навичок емоційної саморегуляції, емпатії, рефлексії, міжособистісної взаємодії та міжкультурної комунікації.

Інтегрувати цифрові платформи, що забезпечують розвиток емоційної рефлексії та саморегуляції. Доцільно систематично використовувати інтерактивні цифрові сервіси (Quizlet, Wizer.me, Padlet, Google Classroom, Microsoft Teams тощо), які забезпечують персоналізований зворотний зв'язок, самооцінювання та рефлексію навчальних досягнень. Це сприяє розвитку емоційної усвідомленості, самоконтролю, відповідальності за результати навчання та здатності до емоційної саморегуляції.

Використовувати комунікативно орієнтовані цифрові технології для розвитку емпатії та міжкультурної компетентності. Організація онлайн-дискусій, міжнародних віртуальних проєктів, телекомунікаційної співпраці, рольових ігор та ситуацій професійного спілкування іноземною мовою забезпечує розвиток емпатії, толерантності, навичок ефективної міжособистісної взаємодії та готовності до міжкультурної комунікації.

Поєднувати цифрові освітні технології з методами емоційно орієнтованого навчання. Під час проєктування занять доцільно інтегрувати цифрові ресурси з технологіями проблемного, проєктного, кейс- та колаборативного навчання. Такий підхід стимулює емоційне залучення здобувачів освіти, розвиває критичне мислення, навички співпраці, відповідальності та конструктивного розв'язання професійних і комунікативних ситуацій.

Застосовувати інструменти штучного інтелекту для персоналізації іншомовної підготовки. Використання адаптивних освітніх платформ і генеративного штучного інтелекту дає змогу враховувати індивідуальні освітні потреби, рівень мовної підготовки та особливості емоційного розвитку здобувачів освіти.

Упроваджувати систему комплексного оцінювання емоційної компетентності в цифровому освітньому середовищі. Доцільно доповнювати традиційне оцінювання навчальних результатів діагностикою розвитку компонентів емоційного інтелекту, зокрема емоційної обізнаності, саморегуляції, емпатії, соціальних навичок і комунікативної впевненості.

Забезпечити підготовку викладачів до використання цифрових технологій як засобу розвитку емоційної компетентності. Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників має передбачати опанування сучасних цифрових освітніх технологій, методик розвитку емоційного інтелекту та принципів емоційно безпечної педагогічної взаємодії. Формування відповідної цифрової та емоційно-педагогічної компетентності викладача є необхідною умовою ефективної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Висновки. У процесі дослідження авторами встановлено, що використання сучасних цифрових засобів у процесі навчання іноземної мови створює сприятливі педагогічні умови не лише для підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності, а й для цілеспрямованого формування емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури узагальнено сучасні підходи до трактування сутності емоційного інтелекту та обґрунтовано його роль як інтегративної характеристики особистості, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, емоційну саморегуляцію, емпатію, рефлексію та готовність до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства. Встановлено, що процес вивчення іноземної мови є одним з найбільш ефективних освітніх середовищ для розвитку емоційної компетентності, оскільки передбачає постійну комунікативну взаємодію, міжкультурний діалог, колективне виконання навчальних завдань і рефлексивну діяльність. До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, вважаємо принципово важливим не лише впроваджувати окремі цифрові інструменти в освітній про-

цес, а й проєктувати цілісне цифрове освітнє середовище, яке системно забезпечуватиме розвиток усіх компонентів емоційного інтелекту: емоційної обізнаності, саморегуляції, емпатії, соціальної взаємодії та рефлексії. Саме інтеграція педагогічно доцільно дібраних інформаційно-комунікаційних технологій із сучасними методами іншомовної підготовки дає змогу створити умови для активного емоційного залучення здобувачів освіти, персоналізації навчання, розвитку навичок співпраці та формування позитивного психологічного клімату. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні моделі використання цифрових технологій для розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти під час навчання іноземної мови.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Кисельова Т. Емоційний інтелект і методика викладання англійської поколінню Alpha. *Академічні візії*. 2025. Вип. 46. DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.17167239.
2. Крекотень О., Байдак Л., Березняк О. Формування емоційної компетентності та позитивного мислення студентів у курсі вивчення іноземної мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 92 (1). С. 55–59. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.11.
3. Кремень В. Наука і освіта України в умовах глобальних викликів. *Філософія освіти*. 2023. Вип. 31 (1). С. 7–19. URL: https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/869 (дата звернення: 23.06.2026).
4. Опацька Є. Розвиток емоційного інтелекту студентів під час вивчення іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 65, т. 2. С. 338–343. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-2-48.
5. Товканець Г. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку XXI століття. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: *збірник наукових праць*. Мукачево: вид-во МДУ, 2015. Вип. 1 (1). С. 28–33.
6. Furnham A. The Relationship between Cognitive Ability. Emotional Intelligence and Creativity. *Psychology*. 2016. № 7. P. 193–197. DOI: http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.72021.
7. Gay P., Pogranova S., Mauroux L., Trisconi E., Rankin E., Shankland R. Developing Students Emotional Competencies in English Language Classes: Reciprocal Benefits and Practical Implications. *Public Health*. 2022. № 19. P. 64–69. DOI: https://doi. org/10.3390/ijerph19116469.
8. Mayer J.D., Salovey P., David R. Caruso. What Is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication. New York: Basic Books, 1997. P. 3–31.
9. Wang Y., Liu F. Emotional intelligence and second/foreign language achievement: A meta-analytic review. *Language Teaching Research*. 2023. № 30 (1). P. 449–469. DOI: https://doi.org/10.1177/13621688231152627.

References

1. Kyselova, T. (2025). Emotsiinyi intelekt i metodyka vykladannia anhliiskoi pokolinniu Alpha [Emotional intelligence and methods of teaching English to Generation Alpha]. *Akademichni vizii*, 46. https://doi.org/10.5281/zenodo.17167239 [in Ukrainian].
2. Krekoten, O., Baidak, L., Berezniak, O. (2023). Formuvannia emotsiinoi kompetentnosti ta pozytyvnoho myslennia studentiv u kursi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of students' emotional competence and positive thinking in the process of foreign language learning]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 92 (1). P.55–59. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.11 [in Ukrainian].
3. Kremen, V. (2023). Nauka i osvita Ukrainy v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Science and education of Ukraine under global challenges]. *Filosofiia osvity*, 31 (1). P. 7–19. Retrieved from: https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/869 (data zvernennia: 27.06. 2026). [in Ukrainian].
4. Opatska, Ye. (2023). Rozvytok emotsiinoho intelektu studentiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Development of students' emotional intelligence in the process of foreign language learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 65 (2). P. 338–343. https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-2-48 [in Ukrainian].

5. Tovkanets, H. (2015). Tendentsii rozvytku yevropeiskoi vyshchoi osvity na pochatku XXI stolittia [Development trends of European higher education at the beginning of the twenty-first century]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia "Pedahohika ta psykholohiia"*. 1 (1). P. 28–33 [in Ukrainian].
6. Furnham, A. (2016). The Relationship between Cognitive Ability. Emotional Intelligence and Creativity. *Psychology.* № 7. P. 193–197. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.72021[in English].
7. Gay, P., Pogranova, S., Mauroux, L., Trisconi, E., Rankin, E., Shankland, R. (2022). Developing Students Emotional Competencies in English Language Classes: Reciprocal Benefits and Practical Implications. *Public Health*. № 19. P. 64–69. https://doi. org/10.3390/ijerph19116469 [in English].
8. Mayer, J.D., Salovey, P., David, R. Caruso. (1997). What Is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication. New York: Basic Books, P. 3–31 [in English].
9. Wang, Y., Liu, F. (2023). Emotional intelligence and second/foreign language achievement: A meta-analytic review. *Language Teaching Research*. 30 (1). P. 449–469. https://doi.org/10.1177/13621688231152627 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 06.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 378.147:59 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-24

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS І КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Романишин Р. Я.
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID ID: 0000-0001-8480-2702

Білоножко Н. Й.
здобувачка вищої освіти,
викладачка кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін
Військової академії
ORCID ID: 0009-0000-2682-2174

Чубрей О. С.
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри економічної географії та екологічного менеджменту
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID ID: 0000-0003-4276-1396

У статті досліджено педагогічні умови розвитку soft skills і креативного мислення здобувачів закладів вищої освіти, проаналізовано дефініції «педагогічні умови» та «soft skills». Актуальність дослідження зумовлена трансформацією освітнього середовища, цифровізацією суспільства, швидкими змінами на ринку праці та зростанням вимог роботодавців до універсальних компетентностей випускників, серед яких особливе значення мають критичне мислення, комунікабельність, здатність до командної роботи, креативність, адаптивність, емоційний інтелект і навички ефективного розв'язання професійних задач.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження, зокрема аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових джерел, педагогічне спостереження, анкетування, а також методи якісного аналізу отриманих результатів. Теоретичною основою дослідження стали компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та студентоцентрований підходи, що дали змогу комплексно дослідити особливості формування універсальних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Задля визначення ставлення здобувачів вищої освіти до розвитку soft skills і креативного мислення було проведено опитування, до якого залучено 130 здобувачів освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Військової академії та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Вибір респондентів з різних освітніх і професійних напрямів дав змогу розглянути досліджувану проблему в контексті варіативності майбутньої професійної діяльності. У результаті дослідження визначено основні педагогічні умови розвитку soft skills і креативного мислення, серед яких: інтеграція компетентнісного підходу в освітній процес, використання інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, кейс-технологій, проблемного навчання, цифрових освітніх ресурсів, міждисциплінарної взаємодії та створення сприятливого творчого освітнього середовища.

Ключові слова: *освітній процес, soft skills, креативне мислення, професійна підготовка, компетентності.*

Romanyshyn R. Ya., Bilonozhko N. Y., Chubrei O. S. Educational conditions for the development of soft skills and creative thinking among students at higher education institutions

This article examines the pedagogical conditions for the development of soft skills and creative thinking among students at higher education institutions, and analyses the definitions of "pedagogical conditions" and "soft skills". The relevance of this research stems from the transformation of the educational environment, the digitalization of society, rapid changes in the labor market and the growing demands of employers for graduates to possess versatile competencies, among which critical thinking, communication skills, the ability to work in a team, creativity, adaptability, emotional intelligence and the skills to effectively solve professional tasks are of particular importance.

© Романишин Р. Я., Білоножко Н. Й., Чубрей О. С., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

To achieve this objective, a range of theoretical and empirical research methods was employed, including the analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization of academic sources, pedagogical observation, questionnaires, and methods of qualitative analysis of the results obtained. The theoretical framework of the study was based on competence-based, activity-based, person-centered and student-centered approaches, which enabled a comprehensive investigation into the characteristics of the development of universal competences among higher education students.

A survey was conducted to determine the attitudes of higher education students towards the development of soft skills and creative thinking; it involved 130 students from Vasyl Stefanyk Carpathian National University, the Military Academy and Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. The selection of respondents from various educational and professional backgrounds made it possible to examine the issue under study in the context of the diversity of their future professional activities. The study identified the key pedagogical conditions for the development of soft skills and creative thinking, including the integration of a competence-based approach into the educational process, the use of interactive teaching methods, project-based learning, case studies, problem-based learning, digital educational resources, interdisciplinary collaboration, and the creation of a supportive and creative educational environment.

Keywords: *educational process, soft skills, creative thinking, professional training, competences.*

Вступ. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивними глобалізаційними, технологічними та соціально-економічними трансформаціями, які суттєво змінюють вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Динамічність ринку праці, цифровізація професійної діяльності та швидке оновлення знань зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до формування компетентностей здобувачів закладів вищої освіти. За таких умов високий рівень фахових знань і сформованість професійних умінь (hard skills) залишаються важливими, однак уже не є достатньою передумовою успішної професійної самореалізації. Роботодавці дедалі більшого значення надають комплексу універсальних особистісних і соціальних навичок (soft skills), які забезпечують ефективну комунікацію, командну взаємодію, адаптацію до змін, самостійне прийняття рішень і продуктивне розв'язання нестандартних професійних задач. Особливої актуальності набуває розвиток креативного мислення як важливого компонента системи soft skills. У сучасному професійному середовищі креативність доцільно розглядати не лише як здатність генерувати оригінальні ідеї, але й як інтегративну здатність особистості до варіативного аналізу проблем, пошуку альтернативних рішень, трансформації наявного досвіду та створення нових способів діяльності [13]. Відповідно, професійна підготовка у закладах вищої освіти має бути спрямована на розвиток допитливості, самостійності, когнітивної гнучкості, ініціативності та готовності здобувачів освіти діяти в ситуаціях невизначеності.

Значного наукового інтересу набуває концепція компетентностей «4К», яка інтегрує креативність, критичне мислення, комунікацію та кооперацію [3]. Зазначені компетентності є функціонально взаємопов'язаними: критичне мислення забезпечує аналіз інформації, оцінювання аргументів і формулювання обґрунтованих висновків; комунікативні навички сприяють представленню й обговоренню ідей; кооперація створює умови для спільного пошуку рішень; креативність забезпечує продукування нових підходів до розв'язання проблем.

Водночас аналіз сучасної освітньої практики та наукової літератури [5; 9; 12] дає підстави виокремити суперечність між суспільним і професійним запитом на фахівців з розвиненими soft skills та креативним мисленням і недостатньою системністю їх цілеспрямованого формування у закладах вищої освіти. Розвиток зазначених навичок нерідко розглядається як опосередкований результат вивчення окремих освітніх компонентів, без визначення відповідних педагогічних умов, методичного інструментарію та критеріїв оцінювання. Саме тому актуальним науковим завданням є теоретичне обґрунтування педагогічних умов розвитку soft skills і креативного мислення здобувачів вищої освіти, а також визначення ефективних механізмів їх системної інтеграції в сучасний освітній процес.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічних

умов розвитку soft skills і креативного мислення здобувачів закладів вищої освіти, розкритті потенціалу сучасних форм і методів навчання для формування комунікативних навичок, критичного мислення.

Методи та методики дослідження. Використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження, зокрема аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію наукових джерел, педагогічне спостереження, анкетування, а також методи якісного аналізу отриманих результатів. Теоретичною основою дослідження стали компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та студентоцентрований підходи, що дали змогу комплексно дослідити особливості формування універсальних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Результати. Розвиток суспільства у XXI столітті супроводжується системними соціальними, технологічними та професійними трансформаціями, що безпосередньо впливають на способи мислення, комунікації та професійної взаємодії особистості [1]. Динамічність сучасного ринку праці зумовлює поступову зміну парадигми професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Від майбутнього фахівця очікується не лише ґрунтовне володіння спеціалізованими знаннями та професійними вміннями, але й здатність ефективно комунікувати, працювати в команді, критично оцінювати інформацію, адаптуватися до змін і генерувати нестандартні способи розв'язання професійних задач. Зазначені характеристики інтегруються в рамках soft skills та значною мірою визначають готовність випускника закладу вищої освіти до професійної самореалізації. У межах нашого дослідження soft skills розглядаємо як комплекс універсальних особистісних, соціально-комунікативних і когнітивних навичок, які забезпечують ефективність діяльності особистості незалежно від конкретної професійної галузі. Особливе місце в структурі зазначених навичок відводимо креативному мисленню, оскільки саме здатність до продукування нових ідей, пошуку альтернатив, трансформації попереднього досвіду та відмови від стереотипних алгоритмів набуває особливої цінності в умовах професійної невизначеності.

Теоретичне осмислення змісту поняття «педагогічні умови» засвідчує значний науковий інтерес до цієї категорії у працях І. Підласого [11], І. Зязюна [5], О. Пєхоти [10] та інших дослідників. У науково-педагогічному дискурсі педагогічні умови розглядаються як важливий чинник забезпечення результативності освітнього процесу та досягнення визначених цілей професійної підготовки здобувачів освіти. З огляду на практико-орієнтований характер сучасної вищої освіти особливого поширення набули дослідження організаційно-педагогічних умов формування професійних і загальних компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз наукових джерел [1; 3; 8; 13] і сучасної освітньої практики дає підстави констатувати, що проблематика визначення та обґрунтування педагогічних і організаційно-педагогічних умов залишається актуальним напрямом педагогічних досліджень. Встановлено, що більшість науковців конкретизує сутність поняття «педагогічні умови» відповідно до предмета, мети та специфіки певного виду освітньої або професійно орієнтованої діяльності.

У «Великому тлумачному словнику» зазначається, що «умова є вимогою однієї зі сторін, які домовляються; усною чи письмовою згодою про що-небудь; правилами, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставинами, за яких відбувається чи залежить що-небудь» [2].

За визначенням В. Манька [7], педагогічні умови становлять цілісну систему взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх чинників функціонування освітнього процесу, сукупна реалізація яких сприяє досягненню високої результативності навчання та забезпечує його відповідність психолого-педагогічним критеріям оптимальної організації.

У контексті нашого дослідження педагогічні умови доцільно трактувати як цілеспрямовано сформований комплекс взаємопов'язаних змістових, організаційних і методичних чинників освітнього процесу, реалізація яких забезпечує ефективний розвиток soft skills і креативного мислення здобувачів закладів вищої освіти.

Задля визначення ставлення здобувачів вищої освіти до розвитку soft skills і креативного мислення було проведено опитування, до

якого залучено 130 здобувачів освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Військової академії та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Вибір респондентів з різних освітніх і професійних напрямів дав змогу розглянути досліджувану проблему в контексті варіативності майбутньої професійної діяльності. Анкетування включало три ключові питання, спрямовані на визначення суб'єктивного сприйняття значущості soft skills, оцінювання освітніх можливостей для їхнього розвитку та встановлення пріоритетних педагогічних форм розвитку креативного мислення.

Перше питання було сформульовано таким чином: «Чи вважаєте ви розвиток soft skills і креативного мислення важливою складовою частиною професійної підготовки сучасного фахівця?» За результатами опитування, 78,5% респондентів відповіли «так», ще 16,2% вибрали варіант «скоріше, так». Лише 3,1% здобувачів зазначили «скоріше, ні», а 2,2% – «ні». Отримані результати засвідчують високий рівень усвідомлення студентами значення універсальних навичок для майбутньої професійної діяльності. Сукупна частка позитивних відповідей становила 94,7%, що дає підстави констатувати сформований запит здобувачів освіти на розвиток компетентностей, які виходять за межі вузькопрофесійної підготовки.

На нашу думку, такі результати пов'язані зі зміною уявлень молоді про модель сучасного професіонала. Здобувачі освіти дедалі чіткіше усвідомлюють, що наявність диплома та спеціальних професійних знань не забезпечує автоматично успішної адаптації до реального професійного середовища. Здатність презентувати власну позицію, взаємодіяти з іншими, ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях і знаходити альтернативні способи розв'язання проблем сприймається як невід'ємна складова частина професійної компетентності.

Друге питання: «Чи створює освітній процес вашого закладу вищої освіти достатні умови для систематичного розвитку soft skills і креативного мислення?». Результати виявили більш диференційований розподіл відповідей. Варіант «так» вибрали 28,5% респондентів, «скоріше, так» – 42,3%, «скоріше, ні» – 23,1%, а «ні» – 6,1%. Отже, 70,8% опитаних загалом позитивно оцінюють можливості освітнього середовища, водночас майже третина здобувачів – 29,2% – не вважають наявні умови достатніми.

Виявлена тенденція демонструє певну суперечність між високим рівнем усвідомлення значущості soft skills і суб'єктивною оцінкою системності їхнього розвитку в закладах вищої освіти. Це дає змогу припустити, що окремі методи розвитку комунікації, командної взаємодії та творчого мислення вже інтегровані в освітній процес, проте здобувачі не завжди сприймають їх як цілісну та послідовну систему. Отже, педагогічно важливим є не лише використання інтерактивних методів, але й чітке визначення цілей їх застосування та створення можливостей для рефлексії студентами динаміки розвитку власних навичок.

Третє питання передбачало визначення найбільш ефективних, на думку здобувачів освіти, форм розвитку soft skills і креативного мислення: «Які форми освітньої діяльності найбільше сприяють розвитку ваших soft skills і здатності креативно мислити?». Респондентам було запропоновано вибрати один пріоритетний варіант:

– 32,3% здобувачів віддали перевагу командній проєктній діяльності;

– 26,9% – тренінгам і практичним інтерактивним заняттям;

– 21,5% – проблемним та творчим завданням;

– 11,6% – участі у волонтерській, студентській і соціальній діяльності;

– 7,7% – онлайн-курсам та іншим формам неформальної освіти.

Результати третього питання підтверджують доцільність діяльнісної організації розвитку soft skills. Загалом 80,7% респондентів віддали перевагу командним проєктам, тренінгам або проблемно-творчим завданням. На нашу думку, отриманий результат є принципово важливим для визначення педагогічних умов розвитку досліджуваних навичок. Soft skills неможливо сформувати виключно шляхом передавання теоретичної інформації про комунікацію, лідерство або креативність. Їхній розвиток потребує активної діяльності, багаторазового практичного застосування відповідних моделей поведінки, отримання зворотного зв'язку та здійснення рефлексії.

Узагальнення результатів проведеного опитування дало змогу обґрунтувати педагогічні умови розвитку soft skills і креативного мислення здобувачів закладів вищої освіти. Першою педагогічною умовою визначено системну інтеграцію розвитку універсальних навичок у зміст освітніх компонентів загальної та професійної підготовки. Йдеться не про запровадження виключно окремої дисципліни із soft skills, а про цілеспрямоване включення комунікативних, командних, проблемних і творчих завдань у викладання різних освітніх компонентів.

Другою педагогічною умовою є забезпечення діяльнісного та інтерактивного характеру освітнього процесу. Проєктне навчання, кейс-метод, мозковий штурм, дебати, моделювання професійних ситуацій, командне розв'язання проблем і творчі завдання створюють середовище, у якому здобувач не лише отримує інформацію, але й активно конструює власний професійний досвід.

Третьою умовою вважаємо поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Формування soft skills є комплексним і тривалим процесом, який охоплює навчальні дисципліни, виробничі практики та вибіркові освітні компоненти; онлайн-курси, тренінги й майстер-класи; наставництво, волонтерську діяльність, студентське самоврядування та взаємодію зі стейкхолдерами. Значний потенціал мають цифрові освітні середовища та засоби командної взаємодії, використання яких дає змогу моделювати сучасні професійні комунікаційні процеси.

Четвертою педагогічною умовою визначено створення креативно орієнтованого освітнього середовища, у якому допускається варіативність рішень, підтримується студентська ініціатива, а помилка розглядається як елемент навчального пошуку. Розвиток креативного мислення потребує відмови від надмірної алгоритмізації завдань і домінування єдиної «правильної» відповіді. Викладач має створювати проблемні ситуації, що передбачають висування гіпотез, генерування альтернатив і аргументований вибір оптимального рішення.

Результати проведеного дослідження засвідчили високий рівень усвідомлення здобувачами вищої освіти значущості soft skills і креативного мислення для майбутньої професійної діяльності. Водночас виявлено потребу в посиленні системності їхнього розвитку в освітньому процесі. Отримані результати дають змогу стверджувати, що ефективність формування зазначених навичок залежить від комплексної реалізації педагогічних умов, які інтегрують діяльнісне навчання, командну та проєктну взаємодію, проблемно-творчі завдання, можливості неформальної освіти й формування креативно орієнтованого освітнього середовища.

Вважаємо, що результати дослідження підтверджують положення сучасної педагогічної науки про те, що soft skills не можуть формуватися виключно як побічний результат засвоєння фахових знань. Високий показник визнання їхньої професійної значущості – 94,7% позитивних відповідей – свідчить про сформований запит здобувачів освіти на розвиток комунікативних, командних, когнітивних і творчих компетентностей. Цей результат співвідноситься з позицією А. Гедзика та О. Сажієнко [3], які розглядають soft skills як важливу складову частину професійної компетентності майбутніх фахівців, а також із висновками В. Мізюк, Н. Кирсти та І. Дідух [9] щодо взаємозв'язку універсальних навичок, емоційного інтелекту й лідерських якостей. Водночас власні результати виявили розрив між усвідомленням значущості soft skills та оцінкою реальних можливостей їхнього розвитку. Хоча 70,8% респондентів загалом позитивно оцінили освітнє середовище своїх закладів, 29,2% не вважають наявні умови достатніми. Така відмінність дає підстави припустити, що інтерактивні методи використовуються в освітньому процесі, проте не завжди об'єднуються в цілісну педагогічну стратегію.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що розвиток soft skills і креативного мислення здобувачів закладів вищої освіти є важливою складовою частиною сучасної професійної підготовки, зумовленою трансформацією ринку праці, цифровізацією суспільства та зростанням вимог до адаптивності й професійної мобільності майбутніх фахівців. Визначено, що сформованість виключно професійних знань і спеціалізованих умінь не

забезпечує повною мірою готовності випускника до діяльності в умовах невизначеності, інтенсивної комунікації та необхідності оперативного прийняття нестандартних рішень. Результати проведеного опитування 130 здобувачів закладів вищої освіти засвідчили високий рівень усвідомлення значущості soft skills і креативного мислення для майбутньої професійної діяльності. Водночас виявлено суперечність між сформованим запитом студентської молоді на розвиток універсальних компетентностей і недостатньою системністю їх цілеспрямованого формування в освітньому процесі. Встановлено, що найбільший потенціал, на думку респондентів, мають командна проєктна діяльність, тренінгові й інтерактивні заняття, а також проблемно-творчі завдання. На основі теоретичного аналізу та узагальнення емпіричних результатів обґрунтовано комплекс педагогічних умов розвитку soft skills і креативного мислення здобувачів вищої освіти. До них віднесено системну інтеграцію універсальних навичок у зміст освітніх компонентів; забезпечення діяльнісного та інтерактивного характеру навчання; поєднання ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти; створення креативно орієнтованого освітнього середовища, що підтримує ініціативність, варіативність рішень, рефлексію та продуктивну командну взаємодію. Таким чином, ефективний розвиток soft skills і креативного мислення потребує переходу від фрагментарного використання окремих інтерактивних методів до системної педагогічної стратегії їх формування. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов, розроблені критеріїв і показників оцінювання рівнів сформованості soft skills та креативного мислення, а також створенні структурно-функціональної моделі їхнього розвитку в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В., Галайбіда Б. А. Soft skills здобувачів вищої освіти ІТ-спеціальностей та педагогічні умови їх формування в умовах змішаного навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. Вип. 27. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18913445
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
3. Гедзик А., Сажієнко О. Роль «м'яких навичок» у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. Вип. 4. С. 14–20. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250120.
4. Євтух М. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості*. 2014. С. 332–341.
5. Зязюн І. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*: монографія / за ред. Н. Ничкало та ін. Київ: Інститут педагогіки та психології проф. освіти АПН України, 2003. С. 246.
6. Коваль К. Розвиток «soft skills» у студентів – одні з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. Вип. 2. С. 162–167.
7. Манько В. Дидактичні умови формування у здобувач освіти професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. 2000. Вип. 2. С. 153–161.
8. Медвідь Л. Формування та удосконалення soft skills учасників освітнього процесу у вищій школі. *Вісник ЛТЕУ. Економічні науки*. 2025. Вип. 83. С. 28–37. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-1205-2025-83-03.
9. Мізюк В., Кирста Н., Дідух І. Роль soft skills у сучасній освіті: від розвитку емоційного інтелекту до лідерських навичок. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип.23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17410487.
10. Пєхота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навчальний. посібник. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
11. Підласий І. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Слово, 2004. 616 с.
12. Протас О., Форостюк І., Дещенко О. Аналіз передових підходів до навчання soft skills у контексті реформування вищої освіти України. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 22. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17060122.

13. Триндюк В., Мартинюк А., Губіна А. Розвиток soft skills засобами інтерактивних технологій (підручників) на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти. *Інноватика у вихованні*. 2022. Вип. 15. С. 225–235. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.445.

References

1. Bakhmat, N., Halaibida, B. (2026). Soft skills zdobuvachiv vyshchoi osvity IT-spetsialnostei ta pedahohichni umovy yikh formuvannia v umovakh zmishanoho navchannia [Soft skills of higher education students in IT specialties and pedagogical conditions for their development in blended learning]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 27. https://doi.org/10.5281/zenodo.18913445 [in Ukrainian].
2. Busel, V. (2009). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: VTF Perun. [in Ukrainian].
3. Hedzyk, A., Sazhiienko, O. (2021). Rol "miakykh navychok" u protsesi formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh fakhivtsiv z kompiuternykh tekhnolohii [The role of soft skills in the formation of professional competencies of future computer technology specialists]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 4, 14–20. https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250120 [in Ukrainian].
4. Ievtukh, M. (2014). Prirytety profesiinoi pidhotovky vchytelia v systemi universytetskoi osvity [Priorities for teacher training within the university education system]. *Ya kontseptsiia akademika Nelli Nychkalo u vymiri profesiinoho rozvytku osobystosti: zbirnyk naukovykh prats*. S. 332–341 [in Ukrainian].
5. Ziaziun, I. (2003). Filosofski zasady osvity: osvitni i vykhovni paradyhmy, osvitni tekhnolohii, dialektyka pedahohichnoi dii [Philosophical Foundations of Education: Educational and Upbringing Paradigms, Educational Technologies, the Dialectics of Pedagogical Action]. Pedahohichna maisternist u zakladakh profesiinoi osvity: monohrafiia / za red. N. Nychkalo ta in.; Instytut pedahohiky ta psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv, S. 246 [in Ukrainian].
6. Koval, K. (2015). Rozvytok "soft skills" u studentiv – odyn iz vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [Development of students' soft skills as one of the important factors of employability]. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu, 2, 162–167 [in Ukrainian].
7. Manko, V. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u zdobuvachiv osvity profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin [Didactic conditions for developing students' professional and cognitive interest in specialized disciplines]. Sotsializatsiia osobystosti, 2, 153–161 [in Ukrainian].
8. Medvid, L. (2025). Formuvannia ta udoskonalennia soft skills uchasnykiv osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Formation and development of soft skills of participants in the higher education process]. Visnyk LTEU. Ekonomichni nauky, 83, 28–37. https://doi.org/10.32782/2522-1205-2025-83-03 [in Ukrainian].
9. Miziuk, V., Kyrsta, N., Didukh, I. (2025). Rol soft skills u suchasnii osviti: vid rozvytku emotsiinoho intelektu do liderskykh navychok [The role of soft skills in modern education: From emotional intelligence development to leadership skills]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 23. https://doi.org/10.5281/zenodo.17410487 [in Ukrainian].
10. Piekhota, O. (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii: navchalnyi posibnyk [Preparing Future Teachers for the Implementation of Pedagogical Technologies: A Study Guide]. Kyiv: A.S.K, 240 s. [in Ukrainian].
11. Pidlasyi, I. (2004). Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoi systemy osvity [Practical Pedagogy or Three Technologies: An Interactive Textbook for Educators in the Market-Based Education System]. Kyiv: Slovo, 616 s. [in Ukrainian].
12. Protas, O., Forostiuk, I., Deshchenko, O. (2025). Analiz peredovykh pidkhodiv do navchannia soft skills u konteksti reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy [Analysis of advanced approaches to teaching soft skills in the context of higher education reform in Ukraine]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 22. https://doi.org/10.5281/zenodo.17060122 [in Ukrainian].
13. Tryndiuk, V., Martyniuk, A., Hubina, A. (2022). Rozvytok soft skills zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii (pidruchnykiv) na zaniattiakh z inozemnoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [Development of soft skills through interactive technologies (textbooks) in foreign language classes at higher education institutions]. Innovatyka u vykhovanni, 15, 225–235 https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.445 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 373.5.016:796 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-25

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ДО ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ В УМОВАХ НУШ

Романова В. І.
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри теорії і методики фізичного
виховання та адаптивної фізичної культури,
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка С. Дем´янчука»
ORCID ID: 0000-0003-0079-9855

Самсутіна Н. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури,
спорту та методики викладання
Бердянський державний педагогічний університет
ORCID ID: 0000-0001-8432-080X

У статті розкрито проблему підвищення мотивації учнів 5–6 класів до фізичної активності в умовах Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних педагогічних інструментів, які забезпечують формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти та відповідають принципам компетентнісного навчання. Теоретично обґрунтовано, що одним із інноваційних педагогічних інструментів є квест-технологія, яка поєднує рухові завдання зі сюжетними, пізнавальними та комунікативними елементами. Мета дослідження полягала в емпіричній перевірці ефективності квест-технології як засобу підвищення мотивації учнів 5–6 класів до фізичної активності під час уроків фізичної культури. Експеримент проведено за однофакторним планом з єдиною групою. Вибірку склали 87 учнів 5–6 класів (43 хлопці, 44 дівчини) віком 10–12 років. Для діагностики мотивації розроблено авторський опитувальник, що містить п'ять тверджень із 5-бальною шкалою Лікерта. Статистичну обробку результатів виконано за допомогою непараметричного Т-критерію Вілкоксона для залежних вибірок із використанням програмного пакета JASP. Результати засвідчили статистично значуще зростання загального рівня мотивації після впровадження квестів ($M = 16.4$ до, $M = 20.7$ після, $p < 0.001$, $r = 0.52$). Розмір ефекту ($r = 0.52$). Частка учнів із високим рівнем мотивації зросла на 17.2 %, частка учнів із низьким рівнем скоротилася на 16.1 %. Найбільші зміни зафіксовано за твердженнями про готовність виконувати складні фізичні вправи (приріст 1.1 бала, $r = 0.55$) та позитивний емоційний стан після занять (приріст 1.1 бала, $r = 0.53$). Досліджено, що квест-технологія є ефективною для підвищення мотивації учнів 5–6 класів до фізичної активності. Визначено, що квест-технологія забезпечує інтеграцію рухових, пізнавальних і комунікативних завдань.

Ключові слова: *квест-технологія, інноваційні педагогічні технології, мотивація, фізичне виховання, здоров'язбережувальна компетентність, Нова українська школа.*

Romanova V. I., Samsutina N. M. Quest technology as a means of increasing the motivation of 5–6 grade students to physical activity in the conditions of the New Ukrainian School

The problem of enhancing the motivation of 5–6 grade students towards physical activity within the New Ukrainian School context is examined in this article. The relevance of the study is determined by the need to find effective pedagogical tools that ensure the formation of students' health-preserving competence and align with the principles of competence-based learning. The aim of the study was to empirically verify the effectiveness of quest technology in increasing motivation among 5th–6th-grade students to engage in physical activity during physical education lessons. The experiment was conducted according to a one-factor design with a single group. The sample consisted of 87 students in grades 5–6 (43 boys, 44 girls), aged 10–12 years. To assess motivation, an author's questionnaire was developed, containing five statements on a 5-point Likert scale. Statistical processing of the results was performed using the non-parametric Wilcoxon T-test for dependent samples using the JASP software package. The results showed a statistically significant increase in overall motivation after the introduction of quests ($M = 16.4$ before; $M = 20.7$ after; $p < 0.001$;

© Романова В. І., Самсутіна Н. М., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

r = 0.52). The effect size was r = 0.52. The proportion of students with a high level of motivation increased by 17.2%, while the proportion with a low level decreased by 16.1%. The most significant changes were observed in statements regarding readiness to perform complex physical exercises (an increase of 1.1 points, r = 0.55) and positive emotional state after classes (an increase of 1.1 points, r = 0.53). It has been established that quest technologies are effective in increasing motivation among 5th–6th-grade students to engage in physical activity. It has been determined that quest technology ensures the integration of motor, cognitive, and communicative tasks.

Keywords: *quest technology, innovative pedagogical technologies, motivation, physical education, health-preserving competence, New Ukrainian School.*

Вступ. Сучасні діти проводять значно менше часу, граючи на вулиці, ніж попередні покоління, тому рівень їхньої фізичної активності знижується з року в рік. Основна частина дозвілля школярів переміщується у цифрове середовище: гаджети, соціальні мережі, відеоігри поступово витісняють рухливі ігри та прогулянки на свіжому повітрі. Ця тенденція дедалі помітніша серед учнів середніх класів.

Згідно з глобальними оцінками ВООЗ, близько 81 % підлітків віком 11–17 років у світі не досягають рекомендованого рівня фізичної активності, а саме щонайменше 60 хвилин помірної або інтенсивної активності щодня [8]. Результати міжнародного дослідження HBSC 2021/2022 років у країнах Європи, Центральної Азії та Канади підтверджують стійкість цієї тенденції: лише близько 25 % хлопців і 15 % дівчат дотримуються рекомендованих норм щоденної фізичної активності [9]. В Україні показники подібні, а подекуди вони виражені сильніше. За результатами першого національного дослідження дитячого ожиріння в межах ініціативи WHO COSI (2023–2024), майже кожна п’ята дитина віком 6–8 років має надлишкову масу тіла або ожиріння, що становить приблизно 22–23 %. Третина дітей або зовсім не займається інтенсивною фізичною активністю, або витрачає на неї менше однієї години на тиждень. При цьому 54,4 % учнів проводять понад дві години з гаджетами у будні, а у вихідні цей показник зростає до 83,4 %. За даними соціологічних опитувань, близько 16 % школярів 5–11 класів взагалі не займаються спортом протягом навчального року [1].

Така ситуація свідчить про недостатнє залучення частини школярів до регулярної фізичної активності. Особливої уваги це потребує в учнів 5–6 класів, які перебувають на етапі адаптації до нових умов базової середньої освіти, що супроводжується збільшенням навчального навантаження та зміною організації освітнього процесу. Варто зазначити, що повномасштабне вторгнення додатково змінило умови здобуття освіти: значна частина навчання нині відбувається в онлайн- або змішаному форматах. Тому діти часто є малоактивними протягом дня. Водночас сучасні школярі орієнтовані на інтерактивність та залученість в освітньому процесі, а традиційне виконання фізичних вправ дедалі менше відповідає їхнім потребам.

Нині одним із завдань уроків фізичної культури в умовах НУШ є формування в учнів стійкої потреби в регулярній фізичній активності та позитивного ставлення до здорового способу життя, яке зберігатиметься і після завершення шкільного навчання. Для досягнення цієї мети необхідно створити умови, за яких дитина усвідомлює, що фізична активність є складовою здорового способу життя. На нашу думку, однією з інноваційних технологій, здатних розв’язати описану проблему, є квест-технологія. Вона поєднує рухову активність, ігрові елементи, командну взаємодію, завдання проблемного характеру, а також дає змогу інтегрувати фізичне виховання з іншими навчальними предметами.

Проблематику впровадження інноваційних технологій у систему фізичного виховання школярів і студентів досліджували С. Г. Гавришко, Ф. В. Мороз, Г. Б. Будкевич, А. А. Ковальчук, О. О. Кошелева, І. Т. Скрипченко, М. Хмара, О. Мозолев, С. М. Черновський, Р. Прищепа та ін. Теоретичні й практичні аспекти використання квест-технології в освітньому процесі висвітлено у працях С. П. Єрмоленко, Н. В. Тарасенко, О. А. Качан, О. В. Отравенко, С. О. Омельченко та ін. Водночас питання

впливу квест-технології на мотивацію учнів 5–6 класів до фізичної активності залишається недостатньо дослідженим. Обмежена кількість емпіричних даних щодо результативності цієї технології саме в роботі з учнями зазначеної вікової категорії зумовлює необхідність подальшого наукового пошуку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному визначенні впливу квест-технології на мотивацію учнів 5–6 класів до фізичної активності.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз науково-методичної літератури щодо сутності квест-технології, її структури, функцій та можливостей застосування в системі фізичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти.

2. Розробити авторську серію квестів для уроків фізичної культури та інтегрувати її в освітній процес учнів 5–6 класів.

3. Експериментально перевірити вплив квест-технології на рівень мотивації учнів 5–6 класів до фізичної активності.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи включали аналіз, систематизацію та узагальнення науково-методичної літератури з проблеми дослідження, що дало змогу визначити сутність квест-технології, її структуру, функції та потенціал для застосування в освітньому процесі.

Емпіричні методи передбачали проведення педагогічного експерименту. Дослідження виконано за однофакторним планом з єдиною групою, що передбачає вимірювання показників до та після впровадження педагогічного впливу.

Дослідження проводилося на базі Рівненського ліцею №13. У дослідженні взяли участь 87 учнів 5–6 класів (43 хлопці, 44 дівчини) віком 10–12 років ($M = 10.8$, $SD = 0.7$). Формування вибірки здійснювалося за методом суцільної вибірки. Усі учасники та їхні батьки (або законні представники) надали інформовану згоду на участь у дослідженні. Було гарантовано анонімність і конфіденційність даних, а також право відмовитися від участі на будь-якому етапі.

Дослідження проводилося з січня по травень 2026 року і було здійснено у три етапи. На констатувальному етапі (січень 2026 року) учні заповнили авторську анкету в паперовому форматі під час уроку фізичної культури. На формувальному етапі (лютий – квітень 2026 року) до навчальної програми уроків фізичної культури було інтегровано авторську серію з восьми квестів («Пошук скарбів здоров'я», «Виживання в джунглях», «Найкраща країна – це моя Україна», «Боги й герої Стародавньої Греції», «Подорож Карпатами» тощо). Кожен квест тривав 25–30 хвилин. На контрольному етапі (травень 2026 року) було проведено повторне анкетування, здійснено обробку результатів дослідження.

Для діагностики мотивації до фізичної активності було розроблено авторський опитувальник «Шкала мотивації до фізичної активності». Учням пропонувалося оцінити 5 тверджень за 5-бальною шкалою Лікерта (1 – «зовсім не згоден», 2 – «не згоден», 3 – «важко сказати», 4 – «згоден», 5 – «повністю згоден»). Максимальний сумарний бал – 25. Узгодженість шкали за коефіцієнтом α Кронбаха становила 0.82, що свідчить про високу внутрішню узгодженість.

Статистична обробка результатів здійснювалася за допомогою програмного пакета JASP (версія 0.18.1). Оскільки вибірка є залежною (одна група вимірювалась двічі), а розподіл даних відрізнявся від нормального (перевірка за критерієм Шапіро-Вілка, $p < 0.05$), для порівняння результатів до та після впровадження застосовувався непараметричний Т-критерій Вілкоксона для залежних вибірок. Ефективність впливу оцінювалася за допомогою рангового бісеріального коефіцієнта кореляції (r), який є мірою розміру ефекту для критерію Вілкоксона. Додатково використовувалися методи описової статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення, медіана, інтерквартильний розмах). Критичний рівень значущості становив $p < 0.05$.

Результати та дискусії. Одним із напрямів урізноманітнення організації фізкультурної діяльності здобувачів освіти є використання ігрових та інтерактивних форм роботи. Нині у педагогічній практиці вчителі дедалі ширше

застосовують онлайн-руханки, сюжетні тренування, рухові челенджі, мобільні квести та AR-ігри, що розширюють можливості залучення дітей до активного дозвілля [4, с. 42]. Серед інноваційних форм організації фізкультурної діяльності доцільно розглянути можливості квест-технології.

Поняття «квест» (англ. quest) традиційно пов'язують із пригодницькою грою, у якій учасники виконують послідовність завдань для просування за визначеним сюжетом і досягнення кінцевої мети [5, с. 27–28; 7]. Учасником може бути окремий школяр або команда, яка спільно виконує завдання та ухвалює рішення щодо подальших дій. Квести поєднують засвоєння знань, рухову активність, самостійність, творчість і взаємодію між учнями [6, с. 51–52].

Для фізичного виховання важливим є те, що така форма організації діяльності має складнішу структуру порівняно зі звичайною рухливою грою. Рухлива гра переважно будується навколо правил, визначених діями та ігровою ситуацією. Квест передбачає взаємопов'язану систему етапів, у якій результат одного завдання може визначати можливість переходу до наступного. Тому його структуру можна представити як послідовність: «сюжет → мета → маршрут → станції → завдання → командна взаємодія → результат». Така організація дозволяє пов'язати окремі фізичні вправи спільною метою та надати їм певного змістового зв'язку.

Сюжет є одним із компонентів, що може мотивувати учнів виконувати завдання. Наприклад, для проходження маршруту учні виконують п'ять завдань, кожне з яких передбачає певну рухову активність. Після успішного виконання станції команда отримує цифру або літеру, а зібрані елементи формують код для розкриття фінального завдання. У такій структурі фізичні вправи пов'язані з послідовністю дій, а виконання кожного етапу наближає учнів до визначеної мети. Подібний підхід є одним із чинників залучення здобувачів освіти до фізкультурної діяльності, оскільки рухові завдання поєднуються з елементами пошуку, розв'язання проблемних ситуацій і командної роботи [2, с. 54].

Квести можуть виконувати одночасно кілька педагогічних функцій. Їхній освітній потенціал пов'язаний із засвоєнням та закріпленням знань; розвивальний компонент охоплює творчість, самостійність, дослідницькі вміння та освітню мотивацію, а виховний − передбачає формування навичок взаємодії, взаємодопомоги й відповідальності за спільний результат [5, с. 27–28]. У фізичному вихованні ці можливості можуть реалізовуватися через завдання на розвиток швидкості, спритності, сили, витривалості, координації та влучності, доповнені питаннями щодо здорового способу життя, фізичної активності.

Зміст квесту може передбачати різні види завдань. На одній станції учні виконують серію фізичних вправ, на іншій проходять смугу перешкод, далі виконують вправи з м'ячем або завдання на влучність. Між руховими етапами можуть розміщуватися короткі вікторини, логічні завдання, питання щодо здоров'я та фізичної активності. У результаті квест поєднує рухову та пізнавальну діяльність, а учні отримують можливість застосовувати знання безпосередньо під час виконання практичних завдань [3, с. 76–78].

Важливою перевагою квесту є можливість інтеграції змісту фізичної культури з іншими освітніми галузями. Наприклад, завдання можуть містити елементи математики, природничих наук, інформатики та іноземної мови. Учні можуть визначати частоту пульсу після фізичного навантаження, розраховувати тривалість рухової активності, виконувати завдання іноземною мовою або знаходити інформацію про принципи здорового способу життя тощо.

Залежно від структури маршруту виділяють лінійні, штурмові та кільцеві квести. У лінійному форматі виконання одного завдання дає доступ до наступного. Штурмовий квест передбачає вибір учасниками способу розв'язання завдань із можливістю використання контрольних підказок. У кільцевому форматі кілька команд розпочинають проходження з різних точок маршруту та послідовно виконують завдання на визначених станціях [5, с. 27–28]. Для фізичного виховання учнів 5–6 класів найбільш зручними можуть бути станційний і кільцевий формати,

оскільки вони дозволяють розподілити дітей між кількома зонами та одночасно організувати різні види рухової діяльності.

За місцем проведення квести можуть організовуватися у спортивній залі, на спортивному майданчику, на пришкільній території або відкритому просторі. На свіжому повітрі можна виконувати завдання з орієнтування, пошуку об'єктів, подолання визначеного маршруту та проведення естафет. У спортивній залі доцільними є станції з фізичними вправами, смуги перешкод, завдання з м'ячами. Вибір місця проведення залежить від мети заняття, доступного обладнання, погодних умов і рівня фізичної підготовленості учнів.

Окремі можливості створює поєднання квест-технології з цифровими інструментами. QR-коди можуть використовуватися для переходу до наступного етапу, перегляду відеоінструкції, проходження короткого тесту або отримання додаткової інформації. Онлайн-вікторини та інтерактивні завдання можуть доповнювати рухові станції питаннями про здорове харчування, режим дня, фізичну активність, правила безпеки.

У разі дистанційного або змішаного навчання окремим різновидом може бути веб-квест, у якому маршрут, інформаційні матеріали та завдання розміщуються в цифровому середовищі. Наприклад, веб-квест, присвячений здоровому способу життя, може містити відео з комплексами вправ, завдання для самоконтролю фізичної активності, тести щодо режиму дня та запитання про значення рухової активності для здоров'я. Такий формат дозволяє підтримувати взаємозв'язок між фізичною культурою та формуванням здоров'язбережувальної поведінки навіть за умов обмежених можливостей для очної взаємодії [3, с. 76–78].

Використання квест-технології потребує попередньої підготовки. Педагогу необхідно визначити мету заняття, розробити сюжет і маршрут, підібрати завдання відповідно до віку та фізичних можливостей учнів, продумати систему переходу між станціями. Окрему увагу слід приділяти безпеці, доступності завдань та відповідності фізичного навантаження підготовленості школярів. До критеріїв якісного квесту дослідники відносять безпеку, логічність, цілісність, оригінальність, підпорядкованість сюжету та створення умов для ігрової взаємодії [3, с. 76].

Таким чином, квест-технологія має потенціал для організації фізичної активності учнів через поєднання рухових вправ із сюжетними, пізнавальними та командними завданнями. Її структура дозволяє використовувати різні формати, місця проведення та цифрові інструменти, а також реалізувати принципи інтегрованого навчання НУШ.

Дослідники пов'язують використання квестів із активізацією пізнавальних процесів, розвитком самостійності, ініціативності та навичок командної взаємодії [6, с. 51–52]. Водночас теоретичні положення щодо можливостей квест-технології потребують перевірки в реальних умовах освітнього процесу, зокрема щодо її впливу на мотивацію школярів до фізичної активності. З цією метою було проведено педагогічний експеримент.

На констатувальному етапі було оцінено динаміку загального рівня мотивації до фізичної активності учнів 5–6 класів (сумарний бал за шкалою) до та після впровадження квест-технології. Результати наведено в таблиці 1.

Результати, наведені в таблиці 1, свідчать, що середній бал за шкалою мотивації зріс з 16.4 ± 4.2 до 20.7 ± 3.6 після впровадження квест-технології. Застосування Т-критерію Вілкоксона виявило статистично значущі

Таблиця 1

Порівняння загального рівня мотивації до фізичної активності учнів 5–6 класів до та після впровадження квест-технології (N = 87)

Етап	M	SD	Me	Q_1–Q_3	Т-критерій Вілкоксона	p	r (effect size)
Констатувальний етап	16.4	4.2	17.0	13.0–19.0	312.5	< 0.001	0.52
Контрольний етап	20.7	3.6	21.0	18.0–23.0			

відмінності між двома вимірюваннями ($T = 312.5$, $p < 0.001$). Розмір ефекту ($r = 0.52$) свідчить про сильний вплив педагогічного втручання згідно з критеріями Коена ($r > 0.5$). Таким чином, можна стверджувати, що впровадження квест-технології підвищило рівень мотивації учнів 5–6 класів до фізичної активності.

Для детальнішого аналізу було проведено порівняння розподілу учнів за рівнями мотивації (низький, середній, достатній, високий) до та після експерименту (таблиця 2).

Після впровадження квест-технології частка учнів із високим рівнем мотивації зросла з 11.5 % до 28.7 % (приріст на 17.2 %), тоді як кількість учнів із низьким рівнем скоротилася більш ніж удвічі – з 25.3 % до 9.2 %. Позитивна динаміка спостерігається також за рахунок переходу здобувачів освіти з середнього на достатній рівень.

Наступним кроком було проаналізовано динаміку за окремими пунктами шкали Лікерта, що дало змогу виявити, які саме аспекти мотивації зазнали найбільших змін (таблиця 3).

Як засвідчують дані таблиці 3, статистично значущі покращення зафіксовано за всіма п'ятьма твердженнями. Найбільший приріст спостерігається за пунктами 2 (виконання складних вправ, приріст на 1.1 бала, $r = 0.55$) та 5 (суб'єктивне відчуття енергії, приріст на 1.1 бала, $r = 0.53$). Це вказує на те, що ігрова та змагальна складові квестів знижують страх перед складними фізичними навантаженнями. Дещо менший, проте значущий ефект зафіксовано за пунктом 4 (зменшення пропусків занять, $r = 0.41$), що свідчить про підвищення регулярності відвідування.

Висновки. Результати педагогічного експерименту підтверджують ефективність квест-технології для підвищення мотивації учнів 5–6 класів до фізичної активності. Якісні зміни щодо мотивації здобувачів освіти виявляються у відсотковому перерозподілі: частка учнів з низьким рівнем мотивації скоротилася на 16.1 %, частка учнів з високим рівнем зросла на 17.2 %. Особливістю квест-технології є інтеграція рухових завдань із пізнавальними та комунікативними елементами. Така форма організації занять створює умови для формування здоров'язбережувальної компетентності через внутрішню мотивацію учнів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні довготривалого ефекту

Таблиця 2

Розподіл учнів 5–6 класів за рівнями мотивації до фізичної активності до та після впровадження квест-технології (N = 87)

Рівень мотивації	До впровадження, n (%)	Після впровадження, n (%)	Δ, %
Низький (≤ 13 балів)	22 (25.3 %)	8 (9.2 %)	-16.1 %
Середній (14–17 балів)	31 (35.6 %)	19 (21.8 %)	-13.8 %
Достатній (18–21 бал)	24 (27.6 %)	35 (40.2 %)	+12.6 %
Високий (22–25 балів)	10 (11.5 %)	25 (28.7 %)	+17.2 %

Таблиця 3

Динаміка показників за окремими твердженнями шкали мотивації (M ± SD)

№	Твердження	До (M ± SD)	Після (M ± SD)	T	p	r
1.	Мені подобається рухатися і грати в активні ігри.	3.8 ± 1.1	4.5 ± 0.8	284.0	< 0.001	0.48
2.	Я із задоволенням виконую складні фізичні вправи.	2.9 ± 1.3	4.0 ± 1.0	198.5	< 0.001	0.55
3.	Мені подобається займатися фізичною активністю під час командних і змагальних завдань.	3.4 ± 1.2	4.4 ± 0.9	245.0	< 0.001	0.50
4.	Я часто пропускаю уроки фізкультури (інвертоване твердження).	2.9 ± 1.4	2.1 ± 1.1	312.5	< 0.001	0.41
5.	Після занять я почуваюся енергійним.	3.4 ± 1.2	4.5 ± 0.8	223.5	< 0.001	0.53

застосування квест-технології в лонгітюдному форматі та для різних вікових груп учнів.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. Європейське регіональне бюро. Європейська ініціатива ВООЗ з епіднагляду за ожирінням у дітей (COSI) в Україні у 2023–2024 роках. Всесвітня організація охорони здоров'я. Європейське регіональне бюро, 2025. URL: https://iris.who.int/handle/10665/380820 (дата звернення: 28.07.2026).
2. Гавришко С. Г., Мороз Ф. В., Будкевич Г. Б., Ковальчук А. А. Порівняльний аналіз традиційних і сучасних методів фізичного виховання в закладах освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2026. Вип. 3 (202). С. 52–56.
3. Єрмоленко С. П., Тарасенко Н. В. Квест як інноваційний метод формування здорового способу життя підлітків. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. 2016. Вип. 136. С. 76–78.
4. Качан О. А., Отравенко О. В., Омельченко С. О. Цікава фізкультура: унікальна модель соціалізації учнів у процесі фізичного виховання в Україні : навч.-метод. посіб. Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2025. 240 с.
5. Кошелева О. О., Скрипченко І. Т. Інноваційні технології в системі фізичного виховання студентів ЗВО : метод. рекомендації. Дніпро : Журфонд, 2021. 46 с.
6. Хмара М., Мозолев О. Використання інтерактивних технологій навчання в системі фізичного виховання студентів. *Молодь і ринок*. 2025. № 3 (235). С. 49–54.
7. Черновський С. М., Прищепа Р. Впровадження в практику фізичного виховання квестів як інтерактивних засобів рухової активності. *Інтеграція науки і освіти: розвиток культурних і креативних індустрій* : матеріали наук.-практ. конф. Київ : КНУТД, 2022. С. 114–115. URL: https://test.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/20762/1/INORKKI_2022_P114-115.pdf (дата звернення: 28.07.2026).
8. Guthold R., Stevens G., Riley L. et al. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2019. Vol. 4. P. 23–35. DOI: https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2.
9. Rakić J. G., Hamrik Z., Dzielska A., Felder-Puig R., Oja L., Bakalár P. et al. A focus on adolescent physical activity, eating behaviours, weight status and body image in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 4. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2024. URL: https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289061056 (дата звернення: 28.07.2026).

References

1. World Health Organization. Regional Office for Europe. (2025). *Yevropeiska initsiatyva VOOZ z epidnahliadu za ozhyrinniam u ditei (COSI) v Ukraini u 2023–2024 rokakh* [WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) in Ukraine in 2023–2024]. World Health Organization. Regional Office for Europe. https://iris.who.int/handle/10665/380820 [in Ukrainian].
2. Havryshko, S. H., Moroz, F. V., Budkevych, H. B., & Kovalchuk, A. A. (2026). Porivnialnyi analiz tradytsiinykh i suchasnykh metodiv fizychnoho vykhovannia v zakladakh osvity [Comparative analysis of traditional and modern methods of physical education in educational institutions]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 15. Naukovo-pedahohichni mekhanizmy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)* [Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15. Scientific and Pedagogical Problems of Physical Culture (Physical Culture and Sports)], 3(202), 52–56. [in Ukrainian].
3. Yermolenko, S. P., & Tarasenko, N. V. (2016). Kvest yak innovatsiinyi metod formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv [Quest as an innovative method of forming a healthy lifestyle of adolescents]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho mekhanizmu. Seriia: Pedahohichni nauky. Fizychne vykhovannia ta sport* [Bulletin of T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Collegium». Series: Pedagogical Sciences. Physical Education and Sports], 136, 76–78. [in Ukrainian].
4. Kachan, O. A., Otravenko, O. V., & Omelchenko, S. O. (2025). *Tsikava fizkultura: unikalna model sotsializatsii uchniv u protsesi fizychnoho vykhovannia v Ukraini* [Interesting physical education: a unique model of student

socialization in the process of physical education in Ukraine]. Taras Shevchenko National University of Luhansk. [in Ukrainian].
5. Kosheleva, O. O., & Skrypchenko, I. T. (2021). *Innovatsiini tekhnolohii v systemi fizychnoho vykhovannia studentiv ZVO: metodychni rekomendatsii* [Innovative technologies in the system of physical education of higher education students: methodical recommendations]. Zhurfond. [in Ukrainian].
6. Khmara, M., & Mozolev, O. (2025). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia v systemi fizychnoho vykhovannia studentiv [The use of interactive learning technologies in the system of physical education of students]. *Molod i rynok* [Youth and Market], 3(235), 49–54. [in Ukrainian].
7. Chernovskyi, S. M., & Pryshchepa, R. (2022). Vprovadzhennia v praktyku fizychnoho vykhovannia kvestiv yak interaktyvnykh zasobiv rukhovoi aktyvnosti [Implementation of quests as interactive means of physical activity into the practice of physical education]. In *Intehratsiia nauky i osvity: rozvytok kulturnykh i kreatyvnykh industrii* [Integration of Science and Education: Development of Cultural and Creative Industries: Proceedings of the Conference] (pp. 114–115). KNUTD. Retrieved from: https://test.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/20762/1/INORKKI_2022_P114-115.pdf [in Ukrainian].
8. Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., et al. (2019). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 23–35. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2 [in English].
9. Rakić, J. G., Hamrik, Z., Dzielska, A., Felder-Puig, R., Oja, L., Bakalár, P., et al. (2024). *A focus on adolescent physical activity, eating behaviors, weight status and body image in Europe, Central Asia and Canada. Health Behavior in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey* (Vol. 4). WHO Regional Office for Europe. Retrieved from: https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289061056 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 354:328.185 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-26

ЦИФРОВА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ: СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ

Салманов І. С.
аспірант
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID ID: 0009-0009-8673-1245

У статті розглянуто проблему формування цифрової готовності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах цифрової трансформації професійної освіти та зростання вимог до професійної діяльності педагогічних працівників. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних ефективно використовувати цифрові технології, електронні освітні ресурси та сучасні засоби комунікації в освітньому процесі. Метою дослідження є розроблення моделі формування цифрової готовності майбутніх педагогів професійного навчання, визначення її структурних компонентів, критеріїв оцінювання та рівнів сформованості. Теоретичною основою дослідження стали положення компетентнісного підходу, сучасні концепції цифрових компетентностей педагогів професійного навчання та положення європейської рамки DigCompEdu. У процесі дослідження використано методи аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення наукових джерел.

Обґрунтовано структуру моделі цифрової готовності, до складу якої включено такі мотиваційно-ціннісні та діяльнісні характеристики майбутнього педагога професійного навчання: ставлення до цифровізації, використання цифрових освітніх ресурсів і технологій, інформаційна грамотність, цифрова безпека та етика, віртуальна співпраця і комунікація, розв'язання цифрових проблем, а також рефлексія цифрового досвіду. Визначено критерії сформованості кожного компонента та охарактеризовано рівні цифрової готовності, які відображають поступовий перехід від базового володіння цифровими засобами до їх творчого й професійно орієнтованого застосування. Наголошено на взаємозв'язку компонентів моделі та їхньому впливі на професійний розвиток майбутнього педагога професійного навчання. Практичне значення результатів полягає у можливості використання запропонованої моделі для розроблення діагностичного інструментарію, удосконалення змісту професійної підготовки та оцінювання рівня цифрової готовності здобувачів педагогічної освіти.

Ключові слова: *педагог професійного навчання, інформаційні ресурси, онлайн-платформи, цифрові інструменти, цифрові освітні ресурси.*

Salmanov I. S. Digital readiness of future vocational education teachers: structure, criteria, and levels

The article examines the issue of developing the digital readiness of future vocational education teachers in the context of the digital transformation of vocational training and the increasing demands placed on the professional activities of teaching staff. The relevance of the study is driven by the need to prepare specialists capable of effectively using digital technologies, electronic educational resources, and modern communication tools in the educational process. The aim of the research is to develop a model for fostering the digital readiness of future vocational education teachers and to define its structural components, assessment criteria, and levels of formation. The theoretical foundation of the study is based on the principles of the competence-based approach, contemporary concepts of digital competencies for vocational education teachers, and the provisions of the European DigCompEdu framework. The research employed methods of analysis, comparison, systematization, and synthesis of scientific sources.

The structure of the digital readiness model is substantiated, incorporating motivational-value and activity-based characteristics of future vocational education teachers: attitudes toward digitalization, the use of digital educational resources and technologies, information literacy, digital safety and ethics, virtual collaboration and communication, digital problem-solving, and reflection on digital experience. Criteria for assessing each component are defined, and levels of digital readiness are described, reflecting a gradual progression from basic proficiency in digital tools to their creative and professionally oriented application. The interrelation of the model's components and their influence on the professional development of future vocational education

© Салманов І. С., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

teachers are emphasized. The practical significance of the results lies in the potential use of the proposed model for developing diagnostic tools, improving the content of professional training, and assessing the level of digital readiness of prospective teachers.

Keywords: *vocational education teacher, information resources, online platforms, digital tools, digital educational resources.*

Вступ. Сучасна цифрова трансформація професійної освіти змінює вимоги до підготовки педагогів професійного навчання. Застосування цифрових освітніх ресурсів, платформ дистанційного навчання та засобів онлайн-комунікації вже є невід'ємною складовою частиною освітнього процесу. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності. Педагоги професійного навчання мають не лише володіти навичками роботи з цифровими освітніми ресурсами, а й бути готовими до впровадження інноваційних методик навчання. Формування цифрової готовності майбутніх педагогів професійного навчання стає однією з ключових складових частин підвищення якості їхньої професійної діяльності. Розвиток цифрових компетентностей працівників освіти безпосередньо впливає на конкурентоспроможність випускників, що готуються до роботи в умовах «Індустрії 4.0». Однак численні дослідження свідчать про те, що значна частина майбутніх педагогів недостатньо підготовлена до викликів цифрової епохи. Так, за даними Łukasz Tomczyk та співавторів [1], понад половина студентів педагогічних факультетів Італії та Польщі отримали низькі результати в тестах на цифрові компетентності. Це вказує на недостатній рівень цифрової готовності в освітній підготовці педагогів. Отже, проблема системного формування цифрової готовності майбутніх педагогів професійного навчання є актуальною та потребує комплексного наукового вирішення.

Останніми роками зростає увага науковців до цифрових компетентностей педагогів професійного навчання. Виявлено низку концепцій і моделей, що описують компоненти цифрової готовності педагогів загальної та професійної освіти. Зокрема, M.J.J. Roll, D. Ifenthaler [4] розробили багатовимірну модель цифрових компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти, адаптовану до вимог Індустрії 4.0. Вона включає такі компоненти (структурні елементи): ставлення до цифровізації, вміння користуватися цифровими пристроями, інформаційна грамотність, застосування стандартів цифрової безпеки, віртуальна співпраця, розв'язання цифрових проблем та рефлексія власних дій у цифровому середовищі. Ця робота підтвердила важливість наявності системних критеріїв (атитюд і технічна грамотність) для ефективного формування цифрової компетентності. Інші дослідники фокусуються на специфічних чинниках та методологіях. Наприклад, J. Guggemos, S. Seufert [3] застосували підхід TPACK для аналізу готовності педагогів професійної освіти, а C. Hörmann і співавтори [2] досліджували вплив навчання та мотивації педагогів на їхню цифрову готовність. Як зазначають C. Hörmann і співавтори [2], австрійські педагоги загалом мають позитивне ставлення до використання цифрових технологій в освіті, але часто не мають достатньої підготовки: якісна підготовка в інформаційно-комунікаційних технологій та підтримка з боку системи навчання є вирішальними факторами підвищення їхньої цифрової самоефективності.

Проведений аналіз наукових праць свідчить про те, що більшість дослідників розглядає цифрову готовність як багатокомпонентне утворення, однак підходи до визначення її структури та критерії оцінювання залишаються неоднозначними. Особливо це стосується підготовки педагогів професійного навчання, для яких специфіка професійної освіти потребує окремого теоретичного обґрунтування. Невирішеними також залишаються питання формалізації структури такої моделі, формулювання чітких критеріїв та поділу її на рівні, які б відображали етапи професійного розвитку педагога професійного навчання.

Мета статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні структурних компо-

нентів цифрової готовності майбутніх педагогів професійного навчання, розробленні критеріїв їх оцінювання та характеристиці рівнів сформованості для подальшого створення діагностичного інструментарію.

Методи та методики дослідження. В дослідженні були застосовані емпіричний та теоретичний методи. Головним інструментом концепції дослідження було вибрано моделювання, за допомогою якого вибудували структуру цифрової готовності педагога професійного навчання шляхом поєднання мотиваційних, когнітивних, діяльнісних і рефлексивних характеристик.

Методологічною основою цієї роботи є підхід, який дав змогу сформулювати критерії оцінювання та охарактеризувати рівні сформованості готовності, від первинного володіння інструментами до їх вільного творчого застосування.

Експериментальний напрям на цьому етапі має проєктувальний характер і обмежується розробленням виключно специфікацій діагностичного інструментарію (тестів та опитувальників). Безпосередня емпірична перевірка ефективності моделі в умовах реального освітнього процесу виноситься як перспективне завдання для подальшої роботи.

Результати. Запропонована модель цифрової готовності майбутніх педагогів професійної освіти ґрунтується на аналізі методик навчання й викладання, які спроєктовані відповідно до європейської рамки цифрових компетентностей педагогів DigCompEdu, наведених вище, та враховує особливості професійного навчання. Структура моделі включає такі взаємопов'язані компоненти.

Ставлення до цифровізації. Визначає мотивацію педагога професійного навчання опановувати цифрові технології та імплементувати їх у навчальний процес. Оцінка майбутнього педагога професійного навчання щодо готовності до змін та саморозвитку в цифровій сфері.

Здатність використовувати цифрові освітні ресурси та технології. Включає уміння шукати, оцінювати та застосовувати мультимедійні матеріали, онлайн-платформи, віртуальні лабораторії тощо. Критеріями є частота та різноманітність використання таких ресурсів під час занять.

Інформаційна грамотність. Характеризує здатність майбутнього педагога професійного навчання здійснювати пошук, критичний відбір та оцінювання інформації з цифрових джерел. Її сформованість проявляється у вмінні використовувати достовірні дані під час підготовки занять та формувати відповідні навички в здобувачів освіти.

Компонент цифрової безпеки та етики. Пов'язаний з дотримання вимог інформаційної безпеки, захисту персональних даних та норм академічної доброчесності. Його значущість зростає в умовах активного використання онлайн-сервісів та хмарних технологій.

Віртуальна співпраця і комунікація. Відображає вміння педагога організовувати роботу студентів у онлайн-середовищі, використовувати хмарні сервіси, соціальні мережі та інструменти для спільної роботи. Основним критерієм є ефективна кооперація з колегами й студентами за допомогою цифрових комунікацій.

Розв'язання цифрових проблем. Визначає здатність адаптувати навчальний контент у разі виникнення технічних несправностей, шукати і впроваджувати цифрові рішення для вирішення педагогічних завдань. Критерієм є рівень впевненості в застосуванні нестандартних технічних засобів.

Рефлексія щодо цифрового досвіду. Передбачає вміння аналізувати власний досвід використання технологій, коригувати свою практику та планувати майбутній розвиток цифрових навичок. Ключовим є усвідомлення викликів і переваг цифровізації у власній роботі.

Наведена структура моделі відображає сучасні тенденції розвитку професійної освіти в умовах сучасної цифрової трансформації суспільства. Збільшення цифрових освітніх ресурсів та можливостей їх застосування в навчальному процесі зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до професійної підготовки педагогів професійного навчання та орієнтує освітній процес на формування здатності ефективно використовувати цифрові технології для організації навчання, комунікації та професійного саморозвитку. У цьому контексті цифрова готовність розглядається не лише як сукупність технічних

умінь, але й як інтегративна характеристика особистості майбутнього педагога професійного навчання, що поєднує мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складові частини. Важливим теоретичним підґрунтям розробленої моделі є компетентнісний підхід, відповідно до якого результат професійної підготовки визначається не обсягом засвоєних знань, а здатністю застосовувати їх у практичній діяльності. В межах цього підходу цифрова готовність майбутнього педагога професійного навчання характеризується як здатність ефективно використовувати цифрові освітні ресурси для вирішення професійних завдань, здійснювати педагогічне проєктування освітнього процесу з використанням сучасних технологій та забезпечувати розвиток цифрових компетентностей здобувачів освіти. Особливість професійної освіти полягає в необхідності поєднання загальнопедагогічної та галузевої підготовки. Отже, цифрова готовність педагога професійного навчання повинна враховувати не лише володіння універсальними цифровими інструментами, але й здатність використовувати спеціалізоване програмне забезпечення, електронні тренажери, симулятори виробничих процесів, системи автоматизованого проєктування та інші цифрові засоби, що відповідають конкретному напряму професійної підготовки. Саме тому в запропонованій моделі акцентовано увагу на практичному застосуванні цифрових технологій у професійно орієнтованому освітньому середовищі.

Не менш важливим є врахування принципу безперервного професійного розвитку. Швидкі темпи оновлення цифрових технологій вимагають від педагогів постійного вдосконалення власних компетентностей та готовності до опанування нових цифрових інструментів. У зв'язку з цим цифрова готовність розглядається як динамічна характеристика, рівень якої може змінюватися залежно від професійного досвіду, умов освітньої діяльності та інтенсивності використання цифрових технологій. Це зумовлює необхідність формування у майбутніх педагогів професійного навчання стійкої мотивації до самонавчання та професійного самовдосконалення. Важливу роль у процесі формування цифрової готовності відіграє освітнє середовище закладу вищої освіти. Наявність сучасної цифрової інфраструктури, доступу до електронних освітніх ресурсів, використання систем керування навчанням, сервісів відеоконференц-зв'язку та інструментів спільної роботи створюють умови для набуття студентами практичного досвіду використання цифрових технологій. При цьому особливого значення набуває не лише технічне забезпечення, а й методична підтримка освітнього процесу, що сприяє усвідомленому та педагогічно доцільному застосуванню цифрових інструментів. Слід також зазначити, що ефективність формування цифрової готовності залежить від поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Окрім навчальних дисциплін, значний потенціал мають онлайн-курси, вебінари, професійні спільноти, відкриті освітні платформи та інші форми самоосвіти. Участь студентів у таких видах діяльності сприяє розширенню їхнього цифрового досвіду, розвитку навичок самостійного навчання та формуванню готовності до професійної діяльності в умовах постійних технологічних змін. Саме тому ця модель передбачає послідовний розвиток усіх компонентів цифрової готовності в процесі професійної підготовки. На початкових етапах навчання основна увага приділяється формуванню позитивного ставлення до цифровізації та засвоєнню базових цифрових навичок. На наступних етапах відбувається розвиток здатності інтегрувати цифрові технології в освітній процес, здійснювати відбір і створення цифрових освітніх ресурсів, організовувати взаємодію зі здобувачами освіти в цифровому середовищі. Завершальним етапом є формування здатності до творчого використання цифрових технологій, критичного оцінювання власної діяльності та проєктування інноваційних освітніх рішень. Таким чином, вона відображає сучасне розуміння цифрової готовності як комплексного багаторівневого утворення, що забезпечує ефективне виконання професійних функцій педагога професійного навчання в умовах цифрового суспільства та створює підґрунтя для його подальшого професійного розвитку.

Для кожного компонента моделі встановлюються критерії сформованості, що відображають конкретні поведінкові або професійні ознаки. Наприклад, на початковому рівні педагог знайомий з основами інформаційно-комунікаційними технологіями, рідко використовує цифрові ресурси; на професійному – впевнено працює з типовим програмним забезпеченням та застосовує мультимедіа на уроках; на високому – створює власні навчальні ресурси, адаптує технології до змісту професійної дисципліни.

Градація рівнів цифрової готовності ґрунтується на поступовому ускладненні професійних завдань, які педагог здатний виконувати із застосуванням цифрових технологій. Кожний наступний рівень характеризується розширенням спектра цифрових інструментів та зростанням самостійності їх використання.

Водночас запропоновані компоненти цифрової готовності не функціонують ізольовано, а перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємовпливі. Так, позитивне ставлення до цифровізації стимулює розвиток інформаційної грамотності та активніше використання цифрових освітніх ресурсів, тоді як сформовані навички цифрової безпеки створюють передумови для ефективної віртуальної комунікації та співпраці. Рефлексія власного цифрового досвіду забезпечує усвідомлення професійних потреб та сприяє подальшому вдосконаленню цифрових компетентностей. Такий підхід дає змогу розглядати цифрову готовність майбутнього педагога професійного навчання як цілісне інтегративне утворення, що формується поступово в процесі професійної підготовки та безперервного саморозвитку.

Обґрунтування такої моделі полягає в узагальненні найважливіших компетентностей, на які вказують сучасні фреймворки. Зокрема, згідно з M.J.J. Roll, D. Ifenthaler [4], ставлення до цифрових технологій і дотримання стандартів цифрової безпеки є одними з ключових складових частин загальної готовності. Запропонована структура та рівні були синтезовані на підставі результатів наявних досліджень та адаптовані до контексту професійної освіти. Важливо, що сформульовані критерії відповідають основним вимогам професійної діяльності педагога, як-от: використання цифрових навчальних ресурсів за профілем викладача, безпека й етичні стандарти в роботі, здатність творчо вирішувати нові освітні завдання. У перспективі доцільно розробити тестові завдання і опитувальники на підтвердження проходження кожного рівня моделі цифрової готовності.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу визначити структуру цифрової готовності майбутніх педагогів професійного навчання та описати її через систему взаємопов'язаних компонентів і рівнів сформованості. Особливу увагу приділено таким складовим частинам, як мотиваційна готовність до цифровізації, використання цифрових освітніх ресурсів, інформаційна грамотність, цифрова безпека та рефлексія професійного досвіду. Запропонована модель може бути використана як теоретична основа для розроблення діагностичного інструментарію та вдосконалення програм професійної підготовки педагогів професійного навчання. Подальша робота передбачає експериментальну перевірку ефективності моделі в умовах закладів професійної освіти.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Tomczyk Ł., Fedeli L., Włoch A., Limone P., Frania M., Guarini P., Szyszka M., Mascia M. L., Falkowska J. Digital Competences of Pre-service Teachers in Italy and Poland. *Technology, Knowledge and Learning*. 2023. Vol. 28. P. 651–681. DOI: https://doi.org/10.1007/s10758-022-09626-6 (дата звернення: 21.05.2026).
2. Hörmann C., Kuka L., Schmidthaler E., Sabitzer B. Digital education training for teachers–Learnings from Austria. Frontiers in Education. 2024. T. 9. P. 1490123. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1490123 (дата звернення: 21.05.2026).
3. Guggemos J., Seufert S. Teaching with and teaching about technology–Evidence for professional development of in-service teachers. Computers in Human Behavior. 2021. T. 115. P. 106613. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106613 (дата звернення: 21.05.2026).

4. Roll M.J.J., Ifenthaler D. Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. Empirical Research in Vocational Education and Training. 2021. T. 13. DOI: https://doi.org/10.1186/s40461-021-00112-4 (дата звернення: 21.05.2026).

References

1. Digital Competences of Pre-service Teachers in Italy and Poland / Ł. Tomczyk et al. Technology, *Knowledge and Learning*. 2022. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09626-6 (date of access: 21.05.2026).
2. Digital education training for teachers–Learnings from Austria / C. Hörmann et al. *Frontiers in Education.* 2024. Vol. 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1490123 (date of access: 21.05.2026).
3. Guggemos J., Seufert S. Teaching with and teaching about technology – Evidence for professional development of in-service teachers. *Computers in Human Behavior.* 2021. Vol. 115. P. 106613. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106613 (date of access: 21.05.2026).
4. Roll M.J.J., Ifenthaler D. Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. *Empirical Research in Vocational Education and Training.* 2021. Vol. 13, no. 1. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00112-4 (date of access: 21.05.2026).

Дата першого надходження статті до видання: 05.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.9.01:930.2:305 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-27

«ЕФЕКТ МАТИЛЬДИ» ТА ІНСТИТУЦІЙНИЙ СЕГРЕГАЦІОНІЗМ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ: ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Слободиська О. А.
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Вінницького торговельно-економічний інституту
Державного торговельно-економічного університету
ORCID ID: 0000-0001-9708-2679

У статті здійснено системний історико-психологічний аналіз інституційних та соціокультурних бар'єрів, з якими зіштовхувалися жінки-дослідниці на етапах становлення та еволюції психології як самостійної науки (кінець XIX – середина XX ст.). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання традиційного андроцентричного упередження в історіографії та відновлення справедливості щодо теоретичного доробку жінок-науковиць. Метою праці є комплексне розкриття механізмів функціонування «ефекту Матильди» в психологічній науці, висвітлення специфіки академічного сегрегаціонізму (обмеження доступу до наукових ступенів, лабораторій та вчених рад) та оцінка концептуальних проривів, здійснених жінками. За допомогою застосування порівняльно-історичного, біографічного та контент-аналітичного методів простежено траєкторію подолання інституційних обмежень на прикладі праць Мері Вітон Калкінс, Маргарет Флой Вошберн та Сабіни Шпільрейн, чий внесок у теорію пам'яті, порівняльну психологію та психоаналіз тривалий час піддавався замовчуванню. Окрему увагу приділено експериментальним досягненням другої половини XX ст., які зумовили когнітивний переворот у психології, а саме розробленню екологічного підходу та парадигми «зорового обриву» Елеонор Гібсон, атенційній моделі послаблення та теорії інтеграції рис Енн Трісман, відкриттю ефекту дезінформації та пластичності спогадів Елізабет Лофтус. Доведено, що залучення фемінного досвіду спричинило гносеологічне розширення предметного поля психології, трансформувавши уявлення про сприйняття, увагу, пам'ять та розвиток особистості. Обґрунтовано методологічні та методичні рекомендації щодо деконструкції андроцентричного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти шляхом впровадження наскрізного гендерного підходу та аналізу «ефекту Матильди» як навчального кейсу під час викладання курсу «Історія психології».

Ключові слова: *історія психології, «ефект Матильди», інституційний сегрегаціонізм, андроцентризм, історіографія, наукові парадигми, когнітивний переворот, гендерна чутливість.*

Slobodyska O. A. "The Matilda effect" and institutional segregationism in the history of psychological science: a historical and methodological analysis

The article carries out a systematic historical and psychological analysis of institutional and socio-cultural barriers faced by female researchers during the formation and evolution of psychology as an independent science (late 19th – mid-20th century). The relevance of the study stems from the need to overcome traditional androcentric bias in historiography and to restore epistemological justice regarding the theoretical achievements of female scientists. The aim of the work is a comprehensive disclosure of the mechanisms behind the "Matilda effect" in psychological science, highlighting the specifics of academic segregationism (restricted access to academic degrees, laboratories, and scientific councils), and assessing the conceptual breakthroughs made by women. By applying comparative-historical, biographical, and content-analysis methods, the study traces the trajectory of overcoming institutional limitations through the work of Mary Whiton Calkins, Margaret Floy Washburn, and Sabina Spielrein, whose contributions to memory theory, comparative psychology, and psychoanalysis were long subjected to suppression or appropriation. Special attention is paid to the experimental achievements of the second half of the 20th century, which led to the cognitive revolution in psychology: the development of the ecological approach and the «visual cliff» paradigm by Eleanor Gibson, the attenuation model of attention and feature integration theory by Anne Treisman, and the discovery of the misinformation effect and memory malleability by Elizabeth Loftus. It is proven that the inclusion of female experience led to an epistemological expansion of the subject matter of psychology, transforming concepts of perception, attention, memory, and personality development.

© Слободиська О. А., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Methodological and pedagogical recommendations for deconstructing the androcentric approach in higher education are substantiated through the implementation of a cross-cutting gender approach and the analysis of the "Matilda effect" as an educational case study in teaching the "History of Psychology" course.

Keywords: *history of psychology, "Matilda effect", institutional segregationism, androcentrism, historiography, scientific paradigms, cognitive revolution, gender sensitivity.*

Вступ. Трансформаційні процеси, що охопили сучасну психологічну науку, зумовлюють критичну потребу в переосмисленні її історіографічного фундаменту. Протягом тривалого часу розбудова концептуального апарату психології відбувалася переважно в межах андроцентричної парадигми, де ключові теорії особистості, пізнавальних процесів та поведінки формулювалися науковцями-чоловіками. Такий підхід призвів до системної деформації історико-психологічного дискурсу, у якому роль та вагомість внеску жінок-науковиць піддавалися замовчуванню, фрагментації або інституційній маргіналізації. Універсалізація чоловічого досвіду як єдиного еталону норми призвела до утворення значних історіографічних лакун та викривлення цілісного уявлення про еволюцію наукових ідей.

Актуальність історико-психологічного аналізу цієї проблематики полягає в необхідності деконструкції академічної сегрегації та заповнення історіографічних прогалин. Дослідження соціокультурних та інституційних обмежень кінця XIX – другої половини XX ст. дає змогу розкрити глибинні механізми, через які фундаментальні теорії, емпіричні відкриття та методологічні новації жінок-психологів сприймалися як супутні, другорядні або компілятивні відносно робіт їхніх колег-чоловіків. Відновлення наукової справедливості є не лише актом морального вшанування пам'яті видатних дослідниць, а й важливим епістемологічним кроком для розуміння справжньої логіки розвитку психологічної думки, еволюції наукових шкіл та зміни парадигм [2].

Необхідність системної рефлексії внеску жінок у психологію зумовлена також сучасними запитами вищої школи. Формування критичного мислення здобувачів вищої освіти передбачає подолання андроцентричних стереотипів та застарілих догм у викладанні фундаментальних дисциплін. Осмислення того, як гендерний чинник впливав на формування наукового знання, добір дослідницької проблематики та інтерпретацію результатів, дає змогу вибудувати інклюзивну та дестереотипізовану модель психологічної освіти, засновану на принципах гендерної чутливості та наукового паритету.

Проблема історіографічної переоцінки внеску жінок у розвиток психологічної науки посідає вагоме місце в зарубіжному науковому дискурсі, що відображено у фундаментальних працях D.L. Best & J.L. Gibbons [7], E. Bott Spillius [8], W. Rossiter Margaret [11], G. Stevens & S. Gardner [12]. У сучасному вітчизняному науковому дискурсі історіографічний аналіз становлення світової психологічної науки висвітлено в академічних працях В. Роменця та І. Манохи [4], а окремі аспекти гендерної рефлексії та деконструкції андроцентризму висвітлювалися у роботах О. Щотки [6], Н. Петренко, А. Даніліч-Скакун, А. Дрокіної [2]. Водночас варто констатувати, що в Україні досі спостерігається суттєвий дефіцит як фахових перекладів українською мовою концептуальних першоджерел видатних жінок-психологів (зокрема, робіт М. Калкінс, М. Вошберн, Е. Гібсон, Е. Трісман, Е. Лофтус), так і спеціалізованих аналітичних статей, присвячених системному вивченню їхнього методологічного внеску в еволюцію психологічної думки. Більшість наявних навчальних видань продовжує подавати історію психології крізь призму традиційного маскулінного канону, розглядаючи здобутки дослідниць фрагментарно або ілюстративно, що зумовлює нагальну потребу в ґрунтовній концептуалізації цієї проблематики.

Метою статті є здійснення історико-психологічної рефлексії доробку жінок-науковиць у еволюції психологічної науки, висвітлення соціокультурних та інституційних механізмів їхньої історіографічної маргіналізації («ефекту Матильди»), а також обґрунтування методичних засад деконструкції андроцентричного підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу роботи становить комплекс міждисциплінарних історико-психологічних методів. Застосування порівняльно-історичного та історико-генетичного методів дало змогу простежити еволюцію психологічної думки кінця XIX – середини XX ст. в контексті подолання академічної сегрегації. За допомогою біографічного методу та джерелознавчого аналізу першоджерел досліджено професійні траєкторії видатних жінок-науковиць (М.В. Калкінс, М.Ф. Вошберн, С. Шпільрейн, К. Горні, Е. Гібсон, Е. Трісман, Е. Лофтус та ін.). Гендерна деконструкція слугувала оптикумом для викриття андроцентричних упереджень, системних виявів «ефекту Матильди» та обґрунтування методичних засад інклюзивної психологічної освіти.

Результати. Становлення психології як академічної дисципліни наприкінці XIX ст. відбувалося в умовах панування соціокультурного дискурсу, що визначав наукову діяльність як виключно маскулінну сферу. Це створювало системні бар'єри для жінок у здобутті вищої освіти, здійсненні дисертаційних досліджень, отриманні офіційних наукових ступенів та викладацьких посад у провідних університетах.

Провідні університети Європи та США (зокрема, Гарвард, Лейпциг, Оксфорд) протягом десятиліть застосовували політику відкритого або прихованого цензу щодо жінок. Яскравим прикладом є наукова доля Мері Вітон Калкінс. Здійснивши фундаментальні експериментальні дослідження пам'яті (розроблення методу парних асоціацій) та виконавши всі докторські вимоги під керівництвом Вільяма Джеймса, вона так і не отримала офіційного PhD від Гарвардського університету лише через свою стать. Попри цей інституційний бар'єр, М.В. Калкінс у 1905 році стала першою жінкою-президентом Американської психологічної асоціації (APA), довівши свій найвищий авторитет у науковій спільноті [7].

Потрібно згадати також про дискримінацію в доступі до наукових товариств та лабораторій. Так, Маргарет Флой Вошберн, яка стала першою жінкою, котра офіційно здобула ступінь доктора психології в Корнелльському університеті (1894), тривалий час долала обмеження щодо участі в професійних об'єднаннях. Зокрема, вона зіштовхнулася з відкритою сегрегацією з боку товариства «Експериментатори», заснованого Едвардом Тітченером, куди жінок свідомо не приймали під приводом того, що їхня присутність «заважатиме вільній науковій дискусії». Попри це, праця М. Вошберн «Тваринний розум» (1908) стала основоположною монографією з порівняльної психології. [10]

Жінки-науковиці перебували під тиском статусної нерівності та «потрійного навантаження». Вони обіймали низькооплачувані посади в жіночих коледжах з надзвичайно високим педагогічним навантаженням та повною відсутністю державного або інституційного фінансування для дослідницьких лабораторій. Багато з них були змушені працювати як позаштатні асистентки своїх чоловіків або колег-чоловіків, залишаючись у тіні їхнього офіційного академічного статусу та позбавленими права на самостійне грантове фінансування.

Ці інституційні бар'єри не лише гальмували індивідуальну професійну кар'єру жінок-науковиць, а й позбавляли психологічну науку значної частини інтелектуального ресурсу. Вони звужували предметне поле дисципліни, штучно відсікаючи проблеми та феномени, що виходили за межі маскулінного соціокультурного досвіду.

Щодо механізмів функціонування «ефекту Матильди» в психологічній історіографії, то потрібно зазначити, що сам термін «ефект Матильди» запроваджений дослідницею історії науки Маргарет Россітер на честь американської феміністки та суфражистки Матильди Ґейдж. Він описує системне соціальне явище применшення, заперечення або приписання колегам-чоловікам наукових здобутків жінок. В історії психологічної науки цей ефект реалізовувався через кілька характерних та стійких історіографічних механізмів, які суттєво викривили реальний перебіг наукових відкриттів [11].

Характеризуючи механізми функціонування «ефекту Матильди» в історії психологічної науки, маємо виокремити три ключові історіографічні вияви цієї деформації.

Приписування авторства. Концепції, гіпотези та емпіричні дані, отримані жінками-дослідницями, у публічному та академіч-

ному дискурсі систематично зв'язувалися з іменами керівників лабораторій або колег-чоловіків. Яскравим прикладом є концептуалізація «потягу до смерті» Сабіною Шпільрейн (1912), яка була використана Зигмундом Фройдом у праці 1920 року лише з побічним згадуванням її імені в примітці [10].

Незриме співавторство. Трактування фундаментальної наукової праці жінок не як самостійної концепції, а як допоміжного «асистування», «технічної систематизації» чи «емоційної підтримки» чоловіків-науковців. Подібний механізм виявився у применшенні ролі Ельзи Френкель-Брунсвік під час розроблення концепції «авторитарної особистості» (у співавторстві з Т. Адорно) та у тривалому нівелюванні самостійності й теоретичної автономії праць Анни Фройд [13].

Цензурування у навчальній літературі. Вилучення імен жінок-дослідниць із класичних підручників та подання еволюції психологічної думки як «естафети великих чоловіків». Це призвело до тривалого замовчування у базових підручниках XX ст. фундаментального внеску Крістіни Ладд-Франклін у створення теорії колірного зору та Енн Трісман у розроблення когнітивних моделей уваги [10].

Прикладом тривалого історіографічного викривлення є також ігнорування концептуальних внесків Анни Фройд у систематизацію механізмів захисту Ego та Ельзи Френкель-Брунсвік у розроблення концепту авторитарного синдрому. Тривалий час їхній доробок сприймався науковою спільнотою лише як доповнення або систематизація ідей Зигмунда Фройда та Теодора Адорно відповідно, що є класичним проявом «ефекту Матильди» [10].

Аналіз історіографічних джерел показує, що «ефект Матильди» функціонував не як випадкова помилка окремих біографів, а як системна інституційна практика. Однак, попри інституційний тиск, дискримінаційні бар'єри та історіографічне замовчування, праці жінок-дослідниць спричинили серію революційних парадигмальних зсувів, що докорінно змінило обличчя когнітивної, експериментальної та клінічної психології у другій половині XX ст. Вхід жінок у науковий дискурс забезпечив розширення гносеологічних меж усієї дисципліни.

Екологічний підхід та перцептивне навчання (Елеонор Гібсон). Створивши у співавторстві з Р. Воком методику «зоровий обрив», Е. Гібсон спростувала пасивні та біхевіоральні трактування перцепції. Вона довела, що сприйняття глибини є фундаментальною, адаптивно сформованою здатністю [7]. Е. Гібсон сформулювала концепцію перцептивного навчання, згідно з якою розвиток сприйняття полягає не у збиранні ізольованих сенсорних даних, а у здатності диференціювати інваріантні структури навколишнього середовища. Це заклало основи екологічного підходу до перцепції.

Теорія інтеграції рис (Енн Трісман). Е. Трісман спростувала уявлення про жорстке блокування сигналів увагою, запропонувавши модель її «послаблення». У своїй теорії інтеграції рис вона розділила процес сприйняття на автоматичне виділення рис та їхнє сфокусоване об'єднання. Дослідниця також довела, що в разі дефіциту уваги психіка може помилково комбінувати риси різних об'єктів (феномен «ілюзорних зв'язувань») [10].

Реконструктивна природа пам'яті та феномен «помилкових спогадів» (Елізабет Лофтус). Праці Е. Лофтус докорінно змінили класичні уявлення про людську пам'ять як про статичний та об'єктивний архів подієвого досвіду. Е. Лофтус експериментально обґрунтувала реконструктивну природу пам'яті, відкривши «ефект дезінформації» [1]. Вона довела, що введення нової вербальної інформації або маніпулятивних запитань після події здатне модифікувати початкові спогади або навіть імплантувати повністю вигадані ментальні конструкції («помилкові спогади»). Це відкриття мало колосальний методологічний резонанс, трансформувавши юридичну психологію свідчень, судову експертизу та клінічні практики роботи з психотравмою.

Соціокультурний психоаналіз та психологія жінки (Карен Горні). Ранній внесок К. Горні у деконструкцію біологічного детермінізму З. Фройда дав змогу переорієнтувати психоаналітичну думку на соціокультурні чинники розвитку особистості. Критика фройдівської концепції «заздрості до пеніса» та введення поняття «базисної тривожності» дали змогу

К. Горні обґрунтувати, що психологічні особливості жінок є наслідком патріархальних соціальних обмежень, а не біологічної неповноцінності, що започаткувало автономну психологію жінки [3; 5].

Теорія об'єктних стосунків та дитячий психоаналіз (Мелані Кляйн). Фундаментальним проривом у розвитку клінічної психології стала наукова діяльність Мелані Кляйн, яка, долаючи опір ортодоксального середовища, здійснила концептуальний зсув від класичної фройдівської теорії потягів до теорії об'єктних стосунків. Започаткувавши метод ігрової терапії як повноцінний аналітичний еквівалент методу вільних асоціацій, вона відкрила доступ до вивчення несвідомого дітей раннього віку. Доробок М. Кляйн [8; 9] розширив гносеологічні межі дисципліни, довівши, що глибинне розуміння структури особистості неможливе без урахування найбільш раннього, довербального та материнсько-орієнтованого досвіду дитини.

Отже, задля розбудови гендерно-чутливого та інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти пропонуються такі кроки.

Введення до курсу «Історія психології» та інших дисциплін окремих підтем або питань щодо наукової спадщини жінок-дослідниць на кожному історико-науковому етапі. Такий підхід забезпечить більш збалансоване висвітлення еволюції психологічної думки та дасть змогу здобувачам вищої освіти отримати цілісне уявлення про розвиток наукових шкіл.

Впровадження до практичних занять спеціальних кейс-стаді задля аналізу «ефекту Матильди», орієнтованих на джерелознавчий аналіз першоджерел. Студенти мають навчитися ідентифікувати факти замовчування авторства, інституційного тиску та дискримінації в історичних документах, розробляючи навички критичного історіографічного аналізу.

Реалізація цих кроків не лише дасть змогу відновити історичну справедливість у навчальному процесі, але й сформує у майбутніх психологів гнучке критичне мислення, рефлексивність та високий рівень гендерної культури.

Висновки. Проведений системний історико-психологічний аналіз засвідчує, що інституційний сегрегаціонізм та «ефект Матильди» протягом тривалого часу виступали потужними стримуючими факторами розвитку психологічної науки, звужуючи її предметне поле та збіднюючи епістемологічний потенціал. Академічна сегрегація межі XIX – першої половини XX століття виявлялася у формальних заборонах на здобуття наукових ступенів, обмеженні доступу до лабораторій та професійних товариств, що створювало штучний бар'єр для реалізації інтелектуального потенціалу жінок-дослідниць.

Доведено, що ревізія андроцентричного історіографічного дискурсу та відновлення значущості наукового доробку М. Калкінс, М. Вошберн, С. Шпільрейн, К. Горні, М. Кляйн, А. Фройд, Е. Гібсон, Е. Трісман та Е. Лофтус дає змогу сформувати цілісну, об'єктивну та інклюзивну картину еволюції психологічної думки. Інтеграція їхніх відкриттів довела, що пізнавальні та особистісні процеси неможливо досліджувати ізольовано від соціокультурного та екологічного контексту.

Практична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності модернізації освітнього процесу у вищій школі. Впровадження наскрізного гендерного підходу до викладання курсу «Історія психології», розгляд «ефекту Матильди» як аналітичного кейсу та формування гендерно-чутливої дослідницької компетентності студентів є запорукою розбудови сучасної, науково об'єктивної психологічної галузі.

Використання генеративного штучного інтелекту під час підготовки рукопису. Під час підготовки та оформлення цієї роботи автором було залучено інструменти генеративного штучного інтелекту, зокрема велику мовну модель Gemini (Google, 2026). Штучний інтелект використовувався для технічно-допоміжних завдань: стилістичного редагування та мовного коригування окремих фрагментів тексту, розширення анотації до нормативного обсягу. Авторка критично переглянула, відредагувала і відверифікувала увесь згенерований та скоригований матеріал і несе повну відповідальність за зміст та остаточний текст цієї публікації.

Список використаних джерел

1. Гарькавець С., Цільмак О. Юридична психологія в обличчях: довідник. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. 82 с.
2. Петренко Н., Даніліч-Скакун А., Дрокіна А. Феміністська критика в історії психології: забуті постаті жінок-науковиць. *Вчені записки ТНУ імені В. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75) № 6. С. 1–9. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/01.
3. Ратушний Д. Культура в психоаналітичній концепції Карен Горні. *Українські культурологічні студії*. 2022. № 2 (11). С. 94–96. DOI: https://doi.org/10.17721/UCS.2022.2(11).19.
4. Роменець В., Маноха І. Історія психології XX століття: навчальний посібник. Вид. 3-тє. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
5. Хорні К. Невротична особистість нашого часу. Київ: Центр навчальної літератури, 2025. 234 с.
6. Щотка О. Гендерна психологія: навчальний посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 358 с.
7. Best D.L., Gibbons J.L. Women across the history of cross-cultural psychology: Research and leadership. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2022. Vol. 53 (7–8), P. 976–992. DOI: https://doi.org/10.1177/00220221221112366.
8. Elizabeth Bott Spillius (Hrsg.): Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. 1 Bände. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart. 2020. 446 p.
9. Grosskurth P. Melanie Klein: Her World and Her Work. New York: Knopf, 2025. 651 p.
10. Psychology's Feminist Voices (PFV) Мультимедійний цифровий архів URL: https://feministvoices.com.
11. Rossiter Margaret W. The Matthew Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science*. London: SAGE Publications, 1993. Vol. 23. No. 2. P. 325–341. DOI: 10.1177/030631293023002004, issn 0306-3127.
12. Stevens G., Gardner S. The women of psychology: Vol. II. Expansion and refinement. Cambridge, MA: Schenkman, 1982. 301 p. URL: https://archive.org/details/womenofpsycholog0002stev/page/n1/mode/2up.
13. Young-Breuhl E. Anna Freud: A biography. 4nd Edition. New Haven and London: Yale University Press, 2004. 545 p.

References

1. Harkavers, S. & Tsilmak, O. (2023). *Yurydychna psykholohiya v oblychchyakh: dovidnyk* [Legal psychology in faces: a handbook]. Odesa: Vydavnychyy dim "Helvyetyka" [in Ukrainian].
2. Petrenko, N., Danilich-Skakun, A., & Drokina, A. (2025). Feminist kritika v istoriyi psykholohiyi: zabuti postati zhinok-naukovyts [Feminist criticism in the history of psychology: forgotten figures of female scientists]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiya*, 36 (75) (6), 1–9. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.6/01 [in Ukrainian].
3. Ratushnyy, D. (2022). Kultura v psykhoanalitychniy kontseptsiyi Karen Horni [Culture in Karen Horney's psychoanalytic concept]. *Ukrayinski kulturolohichni studiyi*, 2 (11), 94–96. https://doi.org/10.17721/UCS.2022.2(11).19 [in Ukrainian].
4. Romenets, V., & Manokha, I. (2017). *Istoriya psykholohiyi XX stolittya* [History of psychology of the 20th century] (3rd ed.). Kyiv: Lybid [in Ukrainian]
5. Horney, K. (2025). *Nevrotychna osobystist nashoho chasu* [The neurotic personality of our time]. Kyiv: Tsentr navchalnoyi literatury [in Ukrainian].
6. Schotka, O. (2019). *Henderna psykholohiya* [Gender psychology]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
7. Best, D.L., & Gibbons, J.L. (2022). Women across the history of cross-cultural psychology: Research and leadership. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53 (7–8), 976–992. https://doi.org/10.1177/00220221221112366.
8. Spillius, E.B. (Ed.). (2020). *Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis* [Melanie Klein today: Developments in theory and practice] (1st ed.). Stuttgart: Klett-Cotta [in German].
9. Grosskurth, P. (2025). Melanie Klein: Her world and her work. New York: Knopf.
10. Psychology's Feminist Voices (PFV). (n.d.). Multimedia digital archive. https://feministvoices.com.
11. Rossiter, M.W. (1993). The Matthew Matilda Effect in science. *Social Studies of Science*, 23 (2), 325–341. https://doi.org/10.1177/030631293023002004.
12. Stevens, G., & Gardner, S. (1982). The women of psychology: Vol. II. Expansion and refinement. Cambridge, MA: Schenkman. https://archive.org/details/womenofpsycholog0002stev/page/n1/mode/2up.
13. Young-Bruehl, E. (2004). Anna Freud: A biography (4th ed.). New Haven & London: Yale University Press.

Дата першого надходження статті до видання: 28.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 005.21:355.233:378 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-28

МОДЕЛЬ СТВОРЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ЦІННОСТІ КОРОТКОСТРОКОВИХ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

Станішовський А. С.
доктор філософії,
старший викладач Центру розвитку навчання та викладання
Українського католицького університету
ORCID ID: 0000-0002-4414-0000

Впровадження «Основ національного спротиву» у вишах потребує нових підходів до військової підготовки. Через брак часу та високу інтенсивність занять потрібні гнучкі інструменти управління, які збережуть якість навчання навіть у дефіциті ресурсів.

Метою статті є концептуальне обґрунтування та формування моделі генерації управлінської цінності в межах реалізації короткострокових освітніх проєктів військово-прикладної спрямованості.

Методологічну основу дослідження становить синергія системного, процесного та проєктного підходів із залученням концепцій Educational Project Management, Learning Analytics, Data-Driven Management, Performance Management й Adaptive Learning. Застосування теоретичного моделювання, компаративного аналізу джерел, методів синтезу та узагальнення дало змогу сформувати цілісне бачення проблеми.

Обґрунтовано зміну ролі викладача, який у межах запропонованого підходу діє як менеджер освітнього проєкту. Траєкторія навчання структурується через систему взаємопов'язаних мікропроєктів (навчальних циклів). На цій основі розроблено авторську модель генерації управлінської цінності, яка інтегрує планування, операційний контроль, аналітичний супровід, моніторинг результатів та вдосконалення освітнього середовища.

Запропоновано новий підхід до структури короткострокового навчання. Освітній процес розділено на систему пов'язаних навчальних циклів (мікропроєктів) під керівництвом викладача-менеджера. Це оптимізує розподіл наявних ресурсів та підвищує їхню ефективність.

Обґрунтовані висновки розширюють теорію менеджменту короткострокових програм щодо створення їхньої внутрішньої управлінської цінності. Запропонована модель є прикладним інструментом для проєктування, супроводу та викладання курсу «Основи національного спротиву» й аналогічних мілітарних інтенсивів у ЗВО.

Подальші дослідження спрямовані на емпіричну верифікацію розробленої моделі та оцінювання її ефективності під час викладання зазначеної дисципліни.

Ключові слова: *короткострокові освітні проєкти, управлінська цінність, управління освітніми проєктами, військово-прикладна підготовка, «Основи національного спротиву», заклади вищої освіти, викладач як керівник проєкту, Learning Analytics.*

Stanishovskyi A. S. A model for creating management value in short-term educational projects

The integration of the "Fundamentals of National Resistance" course into higher education institutions requires innovative approaches to military training. High intensity and tight schedules necessitate flexible management tools to maintain educational quality under resource constraints. This paper aims to conceptually substantiate and develop a model for generating managerial value within short-term, militarily oriented educational projects.

The methodological framework integrates systemic, process, and project approaches, incorporating contemporary management concepts: Educational Project Management, Learning Analytics, Data-Driven Management, Performance Management, and Adaptive Learning. The application of theoretical modeling, comparative source analysis, synthesis, and generalization provided a holistic perspective on the problem.

The study substantiates a shift in the instructor's role, redefining them as an educational project manager. The structure of short-term learning is reconceptualized by dividing the educational process into a system of interconnected micro-projects (learning cycles), optimizing resource allocation and enhancing efficiency. Consequently, the author developed a managerial value generation model that integrates planning, operational control, analytical decision support, outcome monitoring, and educational environment optimization.

© Станішовський А. С., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The findings advance the theory of short-term program management regarding internal managerial value creation. The proposed model serves as an applied tool for designing, supporting, and delivering military intensives in higher education institutions. Future research will focus on the empirical verification of the developed model and the practical evaluation of its effectiveness.

Keywords: *short-term educational projects, managerial value, educational project management, military-applied training, "Fundamentals of National Resistance", higher education institutions, instructor as a project manager, Learning Analytics.*

Вступ. Ескалація безпекових загроз вимагає переходу від неефективного лінійного менеджменту курсу «Основи національного спротиву» до проєктного управління. У такій системі викладач стає менеджером, а навчання ділиться на автономні цикли з чіткими ресурсами, завданнями та ключовими показниками ефективності (KPI) для оперативного виправлення відхилень.

Оскільки механізми управління військово-прикладними інтенсивами за допомогою інструментів Data-Driven досі не обґрунтовані, виникає потреба в концептуальній моделі курсу як архітектури взаємопов'язаних мікропроєктів. Цей підхід деталізує поетапне управління процесом, закладаючи теоретичний фундамент для модернізації військової підготовки у вищій школі.

Метою статті є концептуальне обґрунтування та побудова моделі генерації управлінської цінності короткострокових військово-прикладних проєктів у ЗВО на підставі декомпозиції навчання на систему мікропроєктів під адмініструванням викладача як менеджера.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу роботи сформовано на поєднанні трьох взаємопов'язаних підходів: системного, процесного та проєктного.

Застосування системного аналізу забезпечує розгляд короткострокового освітнього проєкту як цілісної системи. Так, цілі, ресурси, навчальні цикли та управлінські рішення досліджуються не ізольовано, а в їх постійній взаємозалежності. Саме системний підхід дає змогу чітко виявити внутрішні зв'язки між усіма компонентами, що безпосередньо формують управлінську цінність курсу.

Процесний підхід спрямовано на структуризацію безпосереднього менеджменту програми. Цей інструментарій дає змогу представити управління як логічну послідовність дій: від базового планування й організації етапів навчання до безперервного моніторингу, збору аналітики та оперативного коригування подальших кроків.

У межах проєктного підходу курс «Основи національного спротиву» розглядається як система взаємопов'язаних мікропроєктів. Така інтеграція дає змогу чітко окреслити часові й ресурсні межі курсу, визначити точні критерії його ефективності та формалізувати очікувані результати на кожному етапі реалізації програми.

Теоретико-методологічну основу дослідження становить комплексне поєднання методів аналізу, синтезу, порівняння та моделювання.

Аналітичний огляд концептів Educational Project Management, Learning Analytics, Data-Driven Management, Performance Management та Adaptive Learning забезпечує виокремлення їхніх релевантних положень. Це дає змогу адаптувати зазначені теоретичні підходи до специфіки короткострокових освітніх проєктів.

Далі ми порівняли ці підходи між собою. Таке зіставлення допомогло чітко розділити їхні функціональні ролі на різних етапах роботи: від планування й моніторингу до оцінювання та зміни управлінських рішень на підставі первинних даних.

Завдяки синтезу та узагальненню ми об'єднали всі відібрані елементи в одну систему. Саме вона стала основою для визначення критеріїв і показників, за якими формується управлінська цінність проєкту.

На завершення ми використали метод концептуального моделювання. За його допомогою ми розробили та наочно представили авторську модель. Вона відображає весь цикл створення управлінської цінності: від початкового планування й організації до моніторингу, детального аналізу результа-

тів та подальшого вдосконалення кожного мікропроєкту.

Наукова новизна нашого дослідження полягає у розвитку теоретичних основ управління короткостроковими освітніми проєктами. Ми пропонуємо принципово новий погляд на оцінку ефективності таких програм через введення категорії «управлінська цінність».

На відміну від класичного розуміння, ми розглядаємо цю цінність як інтегральний результат. Вона формується не просто через досягнення планових показників навчання. Її основою є постійне накопичення даних, фіксація управлінського досвіду та їхнє реальне використання для покращення наступних циклів.

Існує й інша важлива відмінність від уже наявних підходів. Сьогодні проєктний менеджмент, Learning Analytics, Data-Driven Management, Performance Management та Adaptive Learning зазвичай функціонують як ізольовані інструменти. Ми ж інтегрували їх у єдиний ітераційний контур, де кожен елемент працює на створення спільної управлінської цінності.

У межах такої логіки короткостроковий освітній проєкт ми описуємо як систему взаємопов'язаних мікропроєктів. Завдяки цьому результати моніторингу та аналізу кожного завершеного етапу автоматично стають інформаційною базою для менеджменту. На підставі цих даних приймаються рішення щодо планування, розподілу ресурсів та точного коригування кожного наступного навчального кроку.

Результати. У фокусі сучасних досліджень – короткострокові освітні інтенсиви, ефективність яких Дерев'янко [4], Chernenko [2] та Пітерська [10] пов'язують із системним плануванням, координацією ресурсів і контролем життєвого циклу проєктів у ЗВО. Водночас Kizielewicz, Winiarska, Skrzeszewska, & Szelągowska-Rudzka [7], Twohig, Leahy, Wallace, & Saint-Fleur [14] та Carreiro, Maccari, & Scafuto [1] доводять, що результативність менеджменту таких проєктів безпосередньо залежить від впровадження чітких KPI, стандартизації процедур і безперервного вдосконалення управлінських процесів.

Розвиток цифровізації та концепції Data-Driven Educational Management дає змогу використовувати Learning Analytics, штучний інтелект і цифрові платформи для моніторингу навчання та прийняття рішень [6; 8; 12]. Роботи Contrino [3] та Du Plooy [5] доводять, що такі інструменти у поєднанні з якісним педагогічним проєктуванням забезпечують адаптивне управління та персоналізацію траєкторій. При цьому Семигіна [12], Nordin [9] і Qiu [11] наголошують на специфіці адміністрування короткострокових програм, де критично важливими є структурований "instructional design", інтегроване цифрове середовище та раціональна організація процесів.

Конвергенція концепцій освітнього, цифрового та адаптивного менеджменту досі не застосована в мілітарних інтенсивах. Досі не дослідженою залишається архітектура управління курсом «Основи національного спротиву», який вимагає переходу викладача до ролі проєктного менеджера та структурування навчання на автономні цикли. Це актуалізує розроблення моделі генерації управлінської цінності у ЗВО.

Зміна парадигми освітнього менеджменту від лінійних моделей до проєктно-орієнтованих підходів є критичною для короткострокових інтенсивів, де висока щільність навантаження та жорсткі ліміти часу виключають відтермінований контроль [2; 4, 10]. У таких умовах оцінювання результативності через системи KPI та стандартизовані процедури забезпечує безперервний моніторинг навчання й одночасний аудит якості самого процесу управління [1; 7; 14].

Інтеграція інструментів Data-Driven та аналітичних платформ перетворює диджитал-технології на драйвер генерування управлінської цінності та прогнозування відхилень [6; 8; 13]. Для військово-прикладних інтенсивів метод адаптивного управління через персоналізовані траєкторії та гнучкий педагогічний дизайн є імперативом, який дає змогу динамічно коригувати навчальний контур і гарантує досягнення цілей в умовах жорсткого дефіциту часу [3; 5; 9; 11; 12].

Систематизація наукових напрацювань свідчить про те, що в дослідницькому просторі детально експліковано ізольовані ком-

поненти менеджменту освітніх систем, проте бракує цілісного інтеграційного алгоритму формування управлінської цінності як синергетичного ефекту короткострокового інтенсиву. Наявний теоретико-методологічний дефіцит зумовлює необхідність проєктування моделі, що об'єднує проєктний менеджмент, Data-Driven аналітику та адаптивне управління.

Управлінську цінність короткострокового освітнього проєкту доцільно розглядати як цілісний ефект від керівництва процесами на кожному етапі його реалізації. Цей феномен не обмежується лише результативністю (фіксацією досягнутих цілей) чи традиційною ефективністю (оцінкою витрачених ресурсів). Натомість він виступає складнішою категорією, що інтегрує здатність системи діяти на випередження. Йдеться про предиктивне виявлення відхилень, гнучку перебудову структури дидактичних циклів та накопичення корисного досвіду. Такий підхід базується на методології проєктного менеджменту, управлінні ефективністю (Performance Management), аналітиці навчання (Learning Analytics) та прийнятті рішень на підставі операційних даних (Data-Driven Management) [1; 6; 7; 13].

Її архітектурний каркас диференційовано за п'ятьма взаємопов'язаними векторами: цільовим (конгруентність орієнтирам), ресурсним (оптимізація часу та інфраструктури), аналітичним (агрегація даних), адаптивним (модифікація контенту під час девіацій) та розвивальним (покращення програми). Синтез цих компонентів забезпечує синергетичний ефект, що суттєво підвищує керованість і стійкість викладання військово-прикладних дисциплін [5; 7; 10].

Вибір цих компонентів зумовлений специфікою військово-прикладної підготовки: в умовах жорсткого дефіциту часу недостатньо просто виконати план або провести фінальний контроль. Управлінська система має предиктивно виявляти проблеми всередині кожного навчального циклу, оцінювати їхній вплив на наступні етапи та оперативно коригувати процес, завдяки чому результати одного мікропроєкту стають основою для вдосконалення наступного.

У цій моделі викладач генерує управлінську цінність через координацію взаємопов'язаних мікропроєктів: визначає цілі циклів, розподіляє ресурси, аналізує показники результативності та ухвалює рішення. Як наслідок, управлінська цінність формується ітераційно на рівні кожного циклу, а її накопичення гарантує досягнення загальної мети інтенсиву.

Короткострокова військово-прикладна підготовка вимагає переходу від класичного менеджменту до безперервного коригування навчальних мікропроєктів через жорсткі часові обмеження. Це трансформує роль викладача з транслятора контенту на адміністратора, що створює цінність через аудит, розподіл ресурсів та послідовну капіталізацію результатів циклів. Для детального аналізу наукової логіки цієї трансформації, зверніться до наукових публікацій з військової педагогіки [5; 6; 12].

Під управлінською цінністю короткострокового освітнього проєкту пропонується розуміти інтегральний ефект менеджменту, який характеризує здатність системи оптимізувати ресурси, предиктивно коригувати процеси та накопичувати досвід для підвищення якості наступних циклів. На відміну від традиційної ефективності (досягнення запланованих результатів), управлінська цінність відображає потенціал системи до безперервного самовдосконалення й адаптації в умовах динамічних змін.

Концептуальна модель курсу «Основи національного спротиву» структурує навчання як систему автономних мікропроєктів з гнучким адмініструванням. Використання KPI, Learning Analytics та інструментів Data-Driven Management забезпечує безперервний цикл моніторингу, раціональний розподіл ресурсів і предиктивне усунення відхилень для підвищення ефективності проєкту (рис. 1).

Модель відображає ітераційний процес створення управлінської цінності, де викладач виступає менеджером, а курс ділиться на самостійні мікропроєкти замість традиційного лінійного викладання дисципліни. У межах кожного циклу послідовно реалізуються планування, моніторинг та коригування. Інструменти Data-Driven Management, KPI та Learning Analytics забезпечують предиктивне виявлення девіацій і формують



Рис. 1. Модель створення управлінської цінності короткострокових освітніх проєктів військово-прикладної підготовки

Джерело: побудовано автором на основі джерел [1–14]

інформаційну основу для адаптивного управління наступними етапами [3; 6; 13].

Отже, управлінська цінність формується ітераційно: як через досягнення результатів, так і завдяки накопиченню досвіду, оптимізації ресурсів та вдосконаленню кожного наступного циклу, що забезпечує кумулятивне підвищення ефективності інтенсиву. Характеристики основних складових частин розробленої моделі узагальнено в табл. 1.

Модель відображає процес створення управлінської цінності через адміністрування курсу на рівні автономних мікропроєктів, де викладач як керівник здійснює наскрізне планування, моніторинг та коригування навчання. Висока керованість процесу досягається завдяки системній інтеграції п'яти підходів. Так, Educational Project Management задає логіку життєвого циклу, Learning Analytics забезпечує збір даних, Data-Driven Management підтримує прийняття рішень, Adaptive Learning відповідає за модифікацію циклів, а Performance Management гарантує оцінювання через KPI. Таке ітераційне управ-

ління дає змогу кожному завершеному мікропроєкту генерувати аналітику для оптимізації наступного кроку, що забезпечує кумулятивне вдосконалення всього інтенсиву [5; 6; 13]. Критерії оцінювання цієї цінності узагальнено в табл. 2.

Аналіз критеріїв (табл. 2) доводить, що управлінська цінність формується взаємодією організаційних, менеджерських, аналітичних та педагогічних компонентів, які оптимізують ресурси й забезпечують комплексне оцінювання інтенсиву. Запропоно-

Таблиця 1

Основні складові частини моделі створення управлінської цінності короткострокових освітніх проєктів

Складова моделі	Зміст	Результат (управлінська цінність)
Планування	Визначення цілей навчального циклу, очікуваних результатів, ресурсів і критеріїв оцінювання	Чітка організація проєкту та ефективний розподіл ресурсів
Організація	Розподіл навчальних завдань, підготовка навчально-методичного забезпечення, координація діяльності учасників	Узгоджена реалізація навчального циклу
Реалізація	Проведення навчальних занять, виконання практичних завдань, формування компетентностей	Досягнення запланованих освітніх результатів
Моніторинг	Збір інформації про перебіг навчального процесу, активність і результати здобувачів освіти	Своєчасне виявлення відхилень від запланованих показників
Аналіз результатів	Оброблення даних Learning Analytics, оцінювання KPI, аналіз ефективності навчального циклу	Інформаційна основа для прийняття управлінських рішень
Прийняття управлінських рішень	Коригування змісту, методів навчання, ресурсного забезпечення та організації наступного циклу	Підвищення ефективності управління освітнім проєктом
Вдосконалення наступного навчального циклу	Використання отриманого досвіду для планування наступного мікропроєкту	Безперервне підвищення управлінської цінності проєкту

Джерело: розроблено автором

Таблиця 2

Критерії оцінювання створення управлінської цінності короткострокових освітніх проєктів

Критерій	Показники оцінювання	Очікуваний результат
Досягнення цілей проєкту	Виконання запланованих результатів навчання, сформованість компетентностей	Досягнення цілей короткострокового освітнього проєкту
Ефективність управління ресурсами	Раціональність використання часу, навчально-методичних і матеріальних ресурсів	Оптимізація ресурсного забезпечення
Якість організації освітнього процесу	Дотримання календарного плану, координація навчальних циклів, організація взаємодії	Стабільне функціонування освітнього проєкту
Аналітична підтримка управління	Повнота даних Learning Analytics, використання KPI, оперативність моніторингу	Обґрунтованість управлінських рішень
Адаптивність управління	Швидкість реагування на відхилення, коригування змісту та методів навчання	Підвищення гнучкості управління
Результативність навчання	Академічні результати, сформованість практичних навичок, рівень виконання навчальних завдань	Підвищення якості підготовки здобувачів освіти
Безперервне вдосконалення	Використання результатів попередніх циклів, накопичення управлінського досвіду, удосконалення наступних мікропроєктів	Зростання управлінської цінності освітнього проєкту

Джерело: розроблено автором

ваний підхід створює безперервний контур управління, де результати кожного циклу використовуються для коригування змісту й методів наступного кроку. Таке ітераційне проєктування гарантує обґрунтованість рішень, накопичення досвіду та кумулятивне зростання управлінської цінності всього освітнього проєкту.

Запропонована модель є критично важливою для курсу «Основи національного спротиву», де дефіцит часу та висока інтенсивність вимагають від викладача функцій керівника проєкту, який координує автономні цикли та оперативно приймає рішення для формування практичних компетентностей. У такій системі управлінська цінність є інтегральним результатом організації мілітарного інтенсиву, що формується на перетині проєктного менеджменту, Data-Driven аналітики та адаптивного навчання.

Отримані результати підтверджують доцільність проєктного підходу у військово-прикладних програмах ЗВО, що узгоджується з висновками Пітерської [10] та Kizielewicz et al. [7]: на відміну від ізольованого вивчення менеджменту чи аналітики, розроблена модель інтегрує ці компоненти у систему створення управлінської цінності на кожному етапі інтенсиву. Особливістю концепції є роль викладача як керівника автономних мікропроєктів (навчальних циклів), що забезпечує безперервний моніторинг результатів, оперативне коригування процесу та капіталізацію менеджерського досвіду в умовах жорстких часових обмежень.

Практична цінність моделі полягає в її застосуванні в курсі «Основи національного спротиву» та мілітарних інтенсивах для планування циклів, моніторингу результатів і оптимізації ресурсів. Інтеграція Learning Analytics, Data-Driven та Performance Management формує інформаційну основу для підвищення ефективності адміністрування та створення управлінської цінності на всіх етапах проєкту, що відповідає сучасним тенденціям цифрової трансформації управління освітою, описаним у роботах Kayumova, Contrino, Du Plooy та Шленьової [3; 5; 6; 13].

Обмеженнями дослідження є його суто концептуальний характер та брак емпіричної апробації. Подальші розвідки доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності моделі в курсі «Основи національного спротиву», розроблення кількісних показників оцінювання управлінської цінності, а також інтеграцію цифрових платформ і Learning Analytics для підтримки рішень у режимі реального часу.

Висновки. Обґрунтовано доцільність проєктного підходу в короткострокових військово-прикладних програмах ЗВО, де впровадження дисципліни «Основи національного спротиву» вимагає управління курсом як системою взаємопов'язаних дидактичних мікропроєктів. Розроблено авторську модель створення управлінської цінності, в якій викладач-керівник здійснює ітераційне планування, моніторинг та аналіз циклів для безперервного вдосконалення процесу.

Розроблена модель інтегрує принципи Educational Project Management, Learning Analytics, Data-Driven, Performance Management та Adaptive Learning, поєднуючи планування, моніторинг, аналітичну підтримку рішень та оцінювання результативності на основі об'єктивних даних. Завдяки цьому управлінська цінність формується як інтегральний ефект синергії організаційних, педагогічних і аналітичних механізмів, а не лише як досягнення планових освітніх орієнтирів.

Практичне значення результатів полягає в можливості впровадження моделі в курс «Основи національного спротиву» та суміжні військово-прикладні дисципліни для оптимізації ресурсів і перманентного вдосконалення навчання через модульно-циклічний підхід. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною апробацією концепту, розробленням метрик оцінювання інтенсивів та інтеграцією цифрових інструментів підтримки рішень у ЗВО.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Carreiro E.L.P., Maccari E.A., Scafuto I.C. Teaching and learning in Project Management: what are the challenges? *Revista de Administração da UFSM*. 2023. Vol. 16. No. 3. e73972. DOI: https://doi.org/10.5902/1983465973972.
2. Черненко О. Науково-практичні засади управління освітніми проектами у вищій школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 7. С. 99–108. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/099-108.
3. Contrino M.F., Reyes-Millán M., Vázquez-Villegas P., Membrillo-Hernández J. Using an adaptive learning tool to improve student performance and satisfaction in online and face-to-face education for a more personalized approach. *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. 6. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-024-00292-y.
4. Дерев'янко Д. Управління проєктами, спрямованими на особистісний розвиток учнів закладів загальної середньої освіти. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 1. С. 138–142. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-138-142.
5. Du Plooy E., Casteleijn D., Franzsen D. Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. No. 21. e39630. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630.
6. Data driven teaching and real time decision making in education management / M. Kayumova, S. Akbarova, M. Azizova, I. Hojiyeva, F. Karimova, F. Makhmudova. ICFNDS '24: Proceedings of the 8th International Conference on Future Networks & Distributed Systems. New York: Association for Computing Machinery, 2025. P. 756–763. DOI: https://doi.org/10.1145/3726122.3726232.
7. Kizielewicz J., Winiarska M., Skrzeszewska K., Szelągowska-Rudzka K. Efficiency of project management in higher education establishments on the example of Gdynia Maritime University. *Management*. 2022. Vol. 26. No. 1. P. 164–188. DOI: https://doi.org/10.2478/manment-2019-0089.
8. Mena Guacas A.F. [et al.]. Mapping artificial-intelligence-driven innovation in higher education: A bibliometric review. S*ocial Sciences & Humanities Open*. 2026. Vol. 13. No. 1. 102561. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102561.
9. Nordin N.A., Abd Halim N.D., Dahri N.A. An empirically validated pedagogical framework to reduce cognitive load in online learning environments. *Iran Journal of Computer Science*. 2026. Vol. 9. 24. DOI: https://doi.org/10.1007/s42044-025-00382-1.
10. Пітерська В., Логінов О., Логінова Л. Концептуальна модель проєктно-орієнтованого управління освітньою діяльністю вищих навчальних закладів. *Innovative Technologies and Scientific Solutions for Industries*. 2020. No. 1 (11). P. 59–67. DOI: https://doi.org/10.30837/2522-9818.2020.11.059.
11. Qiu X., Qiu N. Cognitive load and pedagogical tension in multi-platform online learning: Evidence from Chinese higher education. *PLoS One*. 2026. Vol. 21. No. 4. e0347566. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0347566.
12. Семигіна Т., Рашкевич Ю. Мікрокваліфікації як освітній тренд та виклик для вищої освіти. Університети і лідерство. 2023. № 16. С. 77–89. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-77-89.
13. Шленьова М., Довженко Т., Гречаник О. Системні підходи до управління якістю освіти в сучасній вищій школі. Економіка та суспільство. 2025. № 74. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-74-27.
14. Twohig R. [et al.]. Features of Research Project Management in European Higher Education Institutes. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2023. Vol. 27. No. 2. P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.1080/13603108.2022.2163318.

References

1. Carreiro, E.L.P., Maccari, E.A., & Scafuto, I.C. (2023). Teaching and learning in project management: What are the challenges? *Revista de Administração da UFSM*, 16 (3), e73972. https://doi.org/10.5902/1983465973972.
2. Chernenko, O. (2023). Naukovo-praktychni zasady upravlinnia osvitnimy proektamy u vyschiy shkoli [Scientific and practical principles of educational project management in higher education]. *Pedagogichni Nauky: Teoriya, Istoriya, Innovatsiyni Tehnologiyi,* (7), 99–108. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/099-108 [in Ukrainian].
3. Contrino, M.F., Reyes-Millán, M., Vázquez-Villegas, P., & Membrillo-Hernández, J. (2024). Using an adaptive learning tool to improve student performance and satisfaction in online and face-to-face education for a more personalized approach. *Smart Learning Environments,* 11, Article 6. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00292-y.
4. Derevianko, D. (2025). Upravlinnia proiektamy, spriamovanymy na osobystisnyi rozvytok uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Project management aimed at the personal development of students in general secondary education institutions]. *Visnyk Cherkaskoho Natsionalnoho Universytetu Imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohichni Nauky,* (1), 138–142. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-138-142 [in Ukrainian].

5. Du Plooy, E., Casteleijn, D., & Franzsen, D. (2024). Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement. *Heliyon,* 10 (21), Article e39630. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39630.
6. Kayumova, M., Akbarova, S., Azizova, M., Hojiyeva, I., Karimova, F., & Makhmudova, F. (2025). Data driven teaching and real time decision making in education management. In ICFNDS '24: Proceedings of the 8th International Conference on Future Networks & Distributed Systems (pp. 756–763). *Association for Computing Machinery.* https://doi.org/10.1145/3726122.3726232.
7. Kizielewicz, J., Winiarska, M., Skrzeszewska, K., & Szelągowska-Rudzka, K. (2022). Efficiency of project management in higher education establishments on the example of Gdynia Maritime University. *Management,* 26 (1), 164–188. https://doi.org/10.2478/manment-2019-0089.
8. Mena Guacas, A.F., Mellado-Moreno, P.-C., Calderon-Cisneros, J.-T., & Pelicano Piris, N. (2026). Mapping artificial-intelligence-driven innovation in higher education: A bibliometric review. *Social Sciences & Humanities Open,* 13 (1), Article 102561. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102561.
9. Nordin, N.A., Abd Halim, N.D., & Dahri, N.A. (2026). An empirically validated pedagogical framework to reduce cognitive load in online learning environments. *Iran Journal of Computer Science,* 9, Article 24. https://doi.org/10.1007/s42044-025-00382-1.
10. Piterska, V., Lohinov, O., & Lohinova, L. (2020). Conceptual model of project-oriented management of educational activities of higher education institutions. *Innovative Technologies and Scientific Solutions for Industries,* (11), 59–67. https://doi.org/10.30837/2522-9818.2020.11.059 [in Ukrainian].
11. Qiu, X., & Qiu, N. (2026). Cognitive load and pedagogical tension in multi-platform online learning: Evidence from Chinese higher education. *PLoS One,* 21 (4), Article e0347566. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0347566
12. Semigina, T., & Rashkevych, Y. (2023). Mikrokvalifikatsii yak osvitnii trend ta vyklyk dlia vyshchoi osvity [Microcredentials as an educational trend and a challenge for higher education]. *Universytety i Liderstvo,* (16), 77–89. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-77-89 [in Ukrainian].
13. Shlenova, M., Dovzhenko, T., & Grechanyk, O. (2025). Systemni pidkhody do upravlinnia yakistiu osvity v suchasnii vyshchii shkoli [Systemic approaches to managing educational quality in contemporary higher education]. *Ekonomika ta Suspilstvo,* (74). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-74-27 [in Ukrainian].
14. Twohig, R., Leahy, E., Wallace, D., & Saint-Fleur, L. (2023). Features of research project management in European higher education institutes. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education,* 27 (2), 68–78. https://doi.org/10.1080/13603108.2022.2163318

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.944.4 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-29

ЧОТИРИ РОКИ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ: ОСОБЛИВОСТІ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Фролова Н. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені О. Гончара
ORCID ID: 0000-0001-7466-9071

Емпіричне дослідження, результати якого представлено у статті, було проведено онлайн, в лютому-березні 2026 року, до четвертої річниці великої війни, за участю 320 українських психологів та психотерапевтів. Опитування мало на меті визначити особливості травматизації фахівців сфери психічного здоров'я на четвертому році повномасштабного вторгнення. Середні показники групи досліджуваних зафіксовано на слабкому (легкому) рівні тривожності (6,52), легкому рівні депресивних проявів (8,69) та рівні прояву посттравматичних стресових симптомів (26,67), який є помірним у цифровому показнику, проте у 32,19% респондентів він є вищим за поріг у 33 одиниці, що дає можливість зафіксувати наявність прояву симптомів ПТСР різного ступеня важкості майже в кожного третього учасника опитування. Для усіх трьох досліджуваних станів визначено як предиктори, так і особливості прояву. Зокрема, виявлено, що спільним предиктором, який впливає на виникнення станів тривожності, депресії та ПТСР, є «відсутність перспектив у майбутньому». Специфіка предикторів досліджуваних станів певним чином обумовлюється особистісним, індивідуальним та колективним досвідом травматизації та подіями в суспільстві. Зокрема, рівень тривожності підсилюється страхом за власне життя та примусовим обмеженням у споживанні таких ресурсів, як електрика, опалення та водопостачання. Депресивні прояви обумовлюються страхами окупації та втрати роботи на тлі спаду економічного росту суспільства. Аналізуючи предиктори виникнення ПТСР до уваги, крім ризику втрати власного життя та страху окупації, маємо взяти ризик примусової мобілізації та час споживання медіаконтенту. Актуалізовано питання щодо особливостей загального стану здоров'я респондентів та пошуку векторів його стабілізації шляхом індивідуальної терапевтичної підтримки та роботи у професійних спільнотах – як конструктивній формі опанування травматичного досвіду.

Ключові слова: *травматичний досвід, фахівці сфери психічного здоров'я, тривожність, депресивні прояви, ПТСР, предиктори травматизації, психологічна допомога.*

Frolova N. V. Four years of the full-scale war: the characteristics of mental health professionals' traumatization

The empirical study, the results of which are presented in this article, was conducted online in February-March 2026, ahead of the fourth anniversary of the Great War, with the participation of 320 Ukrainian psychologists and psychotherapists. The survey aimed to identify the specific patterns of trauma among mental health professionals in the fourth year of the full-scale invasion. The average scores for the study group were recorded at a low (mild) level of anxiety (6.52), a mild level of depressive symptoms (8.69), and a level of post-traumatic stress symptoms (26.67), which is moderate numerically; however, in 32.19% of respondents, it exceeds the threshold of 33 points, which allows for the identification of the presence of PTSD symptoms of varying severity in nearly one in three survey participants. For all three conditions studied, both predictors and specific manifestations were identified. In particular, it was found that a common predictor influencing the onset of anxiety, depression, and PTSD is "lack of prospects for the future". The specific nature of the predictors for the studied conditions is to some extent determined by personal, individual, and collective experiences of trauma and events in society. In particular, anxiety levels are exacerbated by fear for one's own life and forced restrictions on the use of resources such as electricity, heating, and water supply. Depressive symptoms are driven by fears of occupation and job loss against the backdrop of a decline in economic growth. When analyzing the predictors of PTSD, in addition to the risk of losing one's own life and the fear of occupation, the risk of forced mobilization and the amount of time spent consuming media content should bed also taken into account. The study highlights issues regarding the general health status of respondents and the ways of stabilizing it through

© Фролова Н. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

individual therapeutic support and engagement in professional communities as a constructive way to process traumatic experiences.

Keywords: *traumatic experience, mental health professionals, anxiety, depressive symptoms, PTSD, predictors of traumatization, psychological assistance.*

Вступ. Психологи та психотерапевти, які працюють із травмованими клієнтами в умовах війни, належать до групи підвищеного ризику розвитку професійного виснаження, вторинної травматизації, тривожних і депресивних симптомів. На відміну від загальної популяції населення, ці фахівці одночасно переживають вплив спільної травматичної ситуації та професійне навантаження, пов'язане з постійним контактом з переживаннями клієнтів.

Ще до початку повномасштабної війни закордонні дослідники довели, що серед психотерапевтів і консультантів поширеними є симптоми вторинного травматичного стресу та емоційного виснаження. Зокрема, Newell і MacNeil [12] зазначали, що регулярна робота з травматичним досвідом клієнтів підвищує ризик професійного вигорання та психологічного дистресу. Водночас Craig і Sprang [10] виявили, що фахівці, які працюють із травмою, частіше демонструють ознаки вторинного травматичного стресу, хоча наявність професійної підготовки та супервізії знижує цей ризик.

У контексті воєнних конфліктів проблема розуміння особливостей прояву ментального стану фахівців психічного здоров'я набуває особливої актуальності. Дослідження фахівців, які працювали з біженцями та постраждалими від збройних конфліктів у Європі та на Близькому Сході, свідчать про високий рівень емоційного перевантаження, втому співпереживання та труднощі розмежування професійної та особистої травми [15]. Європейські огляди, присвячені психологічним наслідкам війни в Україні, підкреслюють необхідність підтримки не лише населення, але й спеціалістів системи психічного здоров'я, які надають допомогу в умовах хронічної кризи [16].

Після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну суттєво зросло навантаження на ментальне здоров'я спеціалістів. П'ятий рік поспіль фахівці не тільки працюють з клієнтами, які пережили втрати, переміщення, окупацію чи бойові дії, але й самі залишаються в умовах тривалого стресу, повітряних тривог, невизначеності та особистих втрат. Вторгнення 2022 року також обумовило зріст потреб населення у психологічній допомозі. За даними національних та міжнародних досліджень, серед українців значно поширилися симптоми тривоги, депресії, посттравматичного стресу та дистресу, що закономірно спричинило підвищення навантаження на фахівців сфери психічного здоров'я [12; 17]. Професійні спільноти та програма ментального здоров'я «Ти як?» також повідомляють про зростання запиту на кризове консультування, психотерапевтичну підтримку та онлайн-допомогу в умовах воєнної нестабільності [4]. Ці ж дослідження свідчать про те, що тривала робота з воєнною травмою клієнтів супроводжується ризиком розвитку симптомів вторинного травматичного стресу, виснаження співпереживанням (compassion fatigue) та зниження психологічного благополуччя самих терапевтів. Водночас захисними чинниками виступають професійна спільнота, супервізія, підтримка колег, особистісна стійкість, фізична активність та відчуття сенсу професійної діяльності [3; 4].

Таким чином, наявні дослідження свідчать про те, що психологи та психотерапевти в умовах війни є вразливою професійною групою щодо розвитку тривоги, депресії, емоційного виснаження та вторинної травматизації. Водночас питання психологічного стану українських фахівців на четвертому році повномасштабної війни залишається недостатньо вивченим, що зумовлює актуальність дослідження.

Методи та методики дослідження. Дослідження, результати якого наводяться та аналізуються у статті, було проведено онлайн в лютому-березні 2026 року і мало на меті вивчити та дослідити особливості травматизації фахівців сфери психічного здоров'я на четвертому році повномасштабного вторгнення. Процедура проведення опи-

тування була цілком анонімною, оскільки розсилка лінку на проходження опитування відбувалась через третіх осіб, а саме кризову психологічну службу міста Дніпра та області (ГО КПД) та психологічний простір «ПРОЖИТИ» міста Дніпра, які виконували інформаційний супровід дослідження. Опитування проводилось на американській платформі Qualtrics, а статистична обробка результатів відбувалась за допомогою IBM SPSS Statistics (Version 30.0.0.0). Загалом у дослідженні взяли участь 375 психологів та психотерапевтів з різних регіонів країни, проте після першого етапу обробки результатів ми залишили в роботі 320 анкет, які було заповнено більш ніж на 65%.

Текст опитувальника складався з трьох блоків:

– загальна інформація (стать, вік, освіта, сімейний стан, місце проживання тощо);

– три методики скринінгу психічного стану: опитувальник з генералізованої тривоги – GAD-7, опитувальник з депресії PHQ-9 (Анкета здоров'я пацієнта) та опитувальник посттравматичного стресового розладу PCL-5 (PTSD Checklist for DSM-5); всі методики було використано в українській адаптації [1; 2; 9]; надійність шкал була високою: для ПТСР $\alpha = 0.92$, депресії $\alpha = 0.86$, тривожності $\alpha = 0.90$, що свідчить про внутрішню узгодженість інструментів;

– питання додаткової інформації, які включали особливості індивідуального травматичного досвіду, час та канали споживання медіаресурсів, інформацію щодо досвіду перебування в окупації, залученості до волонтерської діяльності, ризиків та страхів життя, особливостей психоемоційного стану, ресурсів опанування стресових ситуацій.

Результати. Первинна обробка результатів базувалась на розумінні рівня прояву психічних розладів у досліджуваних. Розподіл показників за шкалами ПТСР, депресії та тривожності характеризувався помірною позитивною асиметрією (від 0,71 до 0,91), що свідчить про переважання низьких і середніх значень у вибірці. Показники ексцесу (від 0,05 до 0,40) вказують на близькість розподілів до нормального. Загалом отримані дані не демонструють суттєвих відхилень від нормальності.

Таблиця 1

Соціодемографічна характеристика вибірки досліджуваних

Характеристика	Кількість досліджуваних	Відсоток вибірки (%)
Стать		
Жіноча	303	94,7
Чоловіча	0	0
Інша	17	5,3
Вік		
21–30	65	20,3
31–60	242	75,6
61+	13	4,1
Сімейний стан		
Неодружений/ неодружена	211	25,9
Одружений/ одружена	450	55,2
Розлучений/ розлучена	107	13,2
Вдівець/вдова	30	3,7
Інше	16	2,0
Наявність дітей		
Так	242	75,9
Ні	77	24,1
Освіта		
Психологічна	164	51,7
Психотерапевтична	8	2,5
Обидві освіти	86	26,9
Дві та більше освіт та науковий ступінь	19	5,9
Психологічна освіта та 2+ освіти з психотерапії	40	12,5
Регіон проживання в Україні		
Північ	24	7,5
Південь	25	7,8
Схід	75	23,4
Захід	64	20,0
Центр	130	40,6
Всього	320*	100

*Примітка: * – кількість досліджуваних варіювалась від 317 до 320 через пропуски в заповненні опитувальника*

Згідно з отриманими результатами, ми зафіксували слабкий (легкий) рівень тривожності (6,52), легкий рівень депресивних проявів (8,69) та рівень прояву посттравматичних стресових симптомів (26,67), який є помірним у цифровому показнику, проте в 103 респондентів (32,19%) він є вищим за поріг у 33 одиниці. Таки чином, можна стверджувати наявність прояву симптомів ПТСР різного ступеня важкості майже в кожного третього учасника опитування.

Найвищі показники скарг на емоційну виснаженість (66,9%), порушення сну або безсоння (47,2%) та пригніченість (45,3%) дають можливість пояснювати низькі показники тривожності та депресивних проявів у вибірки загалом. Саме емоційне виснаження та низький рівень відреагування свідчать про порушення меж «вікна толерантності», що дає можливість усвідомлювати та реагувати одночасно.

Регресивна модель визначення значущих предикторів станів тривожності, депресії та ПТСР будувалась з урахуванням впливу таких компонентів: вік, наявність дітей, стаж роботи, досвід роботи з вразливими категоріями населення, індивідуальний досвід травмування, рівень енергозабезпечення протягом року, час споживання медіаконтенту, досвід проживання під бомбардуванням та власні страхи та ризики.

На етапі обробки отриманих даних було зафіксовано слабкий (легкий) рівень тривожності (6,52), легкий рівень депресивних проявів (8,69) та рівень прояву посттравматичних стресових симптомів (26,67), який є помірним у цифровому показнику. Аналізуючи відповіді фахівців за опитувальником PCL-5, бачимо, що майже кожний третій з респондентів (32,19%) має рівень, який е вищим за 33 бали, що є пороговим для фіксування наявності визначених симптомів ПТСР.

Водночас слабкість вираження рівнів тривоги та депресії може пояснюватись емоційною виснаженістю та пригніченістю, що іноді обумовлюються як специфікою роботи фахів-

Таблиця 2

Середні бали скринінгу психічного стану досліджуваних

Стан	Мінімальне значення	Максимальне значення	Середній показник	Стандартне відхилення
Тривожність	,00	21,00	6,52	4,71
Депресія	,00	27,00	8,69	5,29
ПТСР	,00	80,00	26,67	14,02

Примітка: N = 320; коли середня сума балів перевищує 33, можна говорити про прояви розладу, а якщо вона нижча, – про поняття ПТСС (наявність посттравматичних стресових симптомів) [13]

Таблиця 3

Скарги на психоемоційний стан протягом 2025 року

Скарги	Досліджувані, які висловлюють скаргу (N = 320), %
Порушення сну або безсоння	47,2
Панічні атаки	3,4
Тривожні напади	21,6
Апатія	33,8
Дратівливість та агресія до оточуючих	31,1
Пригніченість	45,3
Емоційна виснаженість	66,9
Досвід вживання алкоголю частіше або в більшій кількості, ніж до лютого 2022 року	6,9
Досвід вживання протитривожних препаратів або антидепресантів	21,6
Інше	3,4
Нічого із зазначеного вище	9,7

Таблиця 4

Предиктори прояву станів тривожності, депресії та ПТСР

Прояв стану	Предиктори	Стандартний коефіцієнт регресії β	t-критерій Стьюдента	Р-значення
Тривожність	Відсутність перспектив у майбутньому	,310	5,808	<,001
	Ризик втрати власного життя	,202	3,778	<,001
	Рівень енергозабезпечення	,114	2,136	,033
Депресія	Відсутність перспектив у майбутньому	,318	5,828	<,001
	Страх окупації	,195	3,661	<,001
	Страх втрати роботи	,136	2,332	,020
ПТСР	Відсутність перспектив у майбутньому	,327	6,290	<,001
	Ризик втрати власного життя	,144	2,727	,007
	Страх окупації	,151	2,872	,004
	Ризик примусової мобілізації	,148	2,855	,005
	Час споживання медіаконтенту	,139	2,724	,007

ців, так і загальним рівнем травматизації респондентів впродовж війни. Фактично йдеться про відсутність сил реагувати відповідно до викликів або акумуляцію цих сил в якесь інше русло.

Серед предикторів, що обумовлюють стани тривоги, депресії та ПТСР, перш за все слід відзначити «відсутність перспектив у майбутньому» як найвпливовіший в усіх трьох станах. При цьому саме відсутність перспектив сприймається українцями у опитуваннях 2024–2026 років як відчуття невизначеності щодо майбутнього, труднощів довгострокового планування, очікування затяжної війни та економічної нестабільності [8]. Ризик втрати власного життя та виживання в скрутних умовах взимку (з браком енергопостачання та опалення) також вплинули на стан тривожності, адже 46,7% респондентів зафіксували вимкнення електрики на регулярній основі та бомбардування міста проживання час від часу (46,3%) й постійно (42,6%). Зазначений стан економічної нестабільності та затяжної війни обумовлює актуальність таких предикторів депресивного стану фахівців, як страх окупації та страх втрати роботи, адже платоспроможність клієнтів, що звертаються по психологічну допомогу, формується на тлі стагнації економічного розвитку держави в умовах війни. Окремо слід відзначити предиктори, що викликають ПТСР на четвертому році війни. До відсутності перспектив, яка є фоновою і формується не перший рік [5; 6], страху окупації та хронічного ризику для власного життя додаються страхи щодо примусової мобілізації (рідних та близьких) та обсяг споживання медіаконтенту. Останній, як можна припустити, має накопичувальний характер протягом чотирьох років повномасштабного вторгнення, адже станом на зараз 36,1% фахівців дозують та споживають контент менше години на добу, а 37,9% обмежують цей час періодом від 1 до 3 годин. Проте вплив змісту медіаконтенту перших років війни не можна ігнорувати, адже саме ця складова частина є впливовою як в індивідуальному, так і в колективному травматичному досвіді [7; 14].

Обмеження проведення дослідження. Слід визнати наявність низки обмежень. Зокрема, це була вибірка, яка не мала репрезентативного характеру. До того ж більшість учасників вибірки становили жінки, тож треба визнати, що результати могли б бути іншими, якби в дослідженні взяли участь фахівці-чоловіки. Висновки стосуються виключно жінок. Крім того, деякі контекстуальні змінні оцінювалися за допомогою однопунктних, дихотомічних шкал, які раніше не були валідованими та були включеними з дослідницькою метою, а відсутність базових даних до війни частково обмежує нашу здатність чітко розрізняти наявні раніше психотравматизацію та зміни, пов’язані з війною. Водночас у контексті проведення аналізу до уваги береться стан хронічного та політравматичного стресу протягом 4 років великої війни.

Висновки. Травматичний досвід фахівців сфери психічного здоров'я можна характеризувати як хронічний, що наявний протягом 4 років повномасштабної війни, політравматичний, який функціонує на індивідуальному та колективному рівнях, та професійний – в контексті взаємодії в системі «травмований фахівець – травмований клієнт». Ця комплексна система травматизації обумовлює специфіку ментального здоров'я фахівців, яка пояснюється низкою предикторів, до складу яких належать складові частини як індивідуального досвіду травматизації, так і колективного. Незважаючи на низькі показники загальної тривожності фахівців та рівня їх депресивних проявів, майже половина респондентів фіксує в себе розлади сну, пригніченість та емоційну виснаженість, що актуалізує питання емоційного відновлення, оновлення системи ресурсів та контролю відреагування професійного досвіду шляхом відвідування супервізійних та інтервізійних груп, а також особистісної терапії.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробленні пропозицій щодо оновлення та вдосконалення системи професійної психологічної допомоги фахівцям сфери ментального здоров'я, які працюють в умовах хронічного стресу.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Алексіна Н., Герасименко О., Лавриненко Д., Савченко О. Українська адаптація шкали для оцінки генералізованого тривожного розладу GAD-7: досвід діагностики в умовах воєнного стану. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2024. № 11. С. 77–103. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-5.
2. Анкета здоров'я пацієнта (PHQ-9): український переклад УІКПТ. Pfizer Inc., 2012. URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/ОПИТУВАЛЬНИК-ДЕПРЕСІЇ-phq-9.pdf (дата звернення: 20.07.2026).
3. Координаційний центр з психічного здоров'я Кабінету Міністрів України. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?»: про програму. 2023. URL: https://howareu.com/pro-prohramu (дата звернення: 20.07.2026).
4. Координаційний центр з психічного здоров'я Кабінету Міністрів України. Продукти, створені у межах «Ти як?». 2024. URL: https://howareu.com/produkty (дата звернення: 20.07.2026).
5. Фролова Н. Психологічні особливості прояву страхів українців на третьому році повномасштабного вторгнення в країну. Журнал соціальної та практичної психології. 2025. № 5. С. 73–77. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-2025-5-10.
6. Фролова Н. Психологічні особливості травматичного досвіду цивільного населення України внаслідок повномасштабного вторгнення. Вчені записки ТНУ імені В. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75). № 3. С. 43–48. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/07.
7. Фролова Н., Скавронська О. Психологічні особливості зв'язку ментального здоров'я українців та специфіки споживання медіаконтенту. Ментальне здоров'я. 2025. № 2. С. 101–105. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.16.
8. Що очікують українці від 2026 року? Опитування Rating Group у рамках міжнародного дослідження "End of Year" від Gallup International. Вип. 1. Rating Group. 31.12.2025. URL: https://www.ratinggroup.ua/news/eoy-2025-expectations (дата звернення: 20.07.2026).
9. Bezsheiko V. Adaptation of the Clinician-Administered PTSD Scale and PTSD Checklist for Ukrainian population. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2016. Vol. 1, no. 1. Article e010108. URL: https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/8 (accessed: 20.07.2026).
10. Craig C.D., Sprang G. Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, Stress & Coping*. 2010. Vol. 23, no. 3. P. 319–339. DOI: https://doi.org/10.1080/10615800903085818.
11. Martsenkovskyi D., Shevlin M., Ben-Ezra M., Bondjers K., Fox R., Karatzias T., Martsenkovska I., Martsenkovsky I., Pfeiffer E., Sachser C., Vallières F., Hyland P. Mental health in Ukraine in 2023. *European Psychiatry*. 2024. Vol. 67, no. 1. Article e27. P. 1–8. DOI: https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.12.
12. Newell J.M., MacNeil G.A. Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: A review of theoretical terms, risk factors, and preventive methods for clinicians and researchers. *Best Practices in Mental Health*. 2010. Vol. 6, no. 2. P. 57–68. DOI: https://doi.org/10.70256/607490pbruec.
13. Silver R.C., Holman E.A., Garfin D.R. Coping with cascading collective traumas in the United States. *Nature Human Behaviour*. 2021. Vol. 5, no. 1. P. 4–6. DOI: https://doi.org/10.1038/s41562-020-00981-x.

14. Sparks S.W. Posttraumatic stress syndrome: What is it? *Journal of Trauma Nursing*. 2018. Vol. 25, no. 1. P. 60–65. DOI: https://doi.org/10.1097/JTN.0000000000000343.
15. Tosone C., Nuttman-Shwartz O., Stephens T. Shared trauma: When the professional is personal. *Clinical Social Work Journal*. 2012. Vol. 40, no. 2. P. 231–239. DOI: https://doi.org/10.1007/s10615-012-0395-0.
16. Vintilă M., Kalaitzaki A., Turliuc M. N., Goian C., Tudorel O. I. Editorial: The war in Ukraine: impact on mental health on a global level. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1226184. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1226184.
17. World Health Organization. Strengthening national capacity for mental health and psychosocial support during the war: WHO support to Ukraine in 2022. 2023. URL: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mental-health/special-initiative/who-mhpss-support-to-ukraine_feb_2023.pdf (accessed: 20.07.2026).

References

1. Aleksina, N., Herasymenko, O., Lavrynenko, D., & Savchenko, O. (2024). Ukrainska adaptatsiia shkaly dlia otsinky heneralizovanoho tryvozhnoho rozladu GAD-7: dosvid diahnostyky v umovakh voiennoho stanu [Ukrainian adaptation of the Generalized Anxiety Disorder scale (GAD-7): diagnostic experience in the state of martial law]. *Insait: psykholohichni vymiry suspilstva – Insight: The Psychological Dimensions of Society, 11*, 77–103. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-5 [in Ukrainian].
2. Bezsheiko, V. (2016). Adaptation of the Clinician-Administered PTSD Scale and PTSD Checklist for Ukrainian population. *Psychosomatic Medicine and General Practice, 1* (1), e010108. Retrieved July 20, 2026, from https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/8 [in English].
3. Craig, C.D., & Sprang, G. (2010). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, Stress & Coping, 23* (3), 319–339. https://doi.org/10.1080/10615800903085818 [in English].
4. Frolova, N. (2025a). Psykholohichni osoblyvosti proiavu strakhiv ukraintsiv na tretomu rotsi povnomasshtabnoho vtorhnennia v krainu [Psychological features of Ukrainians' fears during the third year of the full-scale invasion of the country]. *Zhurnal sotsialnoi ta praktychnoi psykholohii – Journal of Social and Practical Psychology, 5*, 73–77. https://doi.org/10.32782/psy-2025-5-10 [in Ukrainian].
5. Frolova, N. (2025b). Psykholohichni osoblyvosti travmatychnoho dosvidu tsyvilnoho naselennia Ukrainy vnaslidok povnomasshtabnoho vtorhnennia [Psychological characteristics of the Ukrainian civilian population's traumatic experience as the result of a full-scale invasion]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology, 36 (75)*, 3, 43–48. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/07 [in Ukrainian].
6. Frolova, N., & Skavronska, O. (2025). Psykholohichni osoblyvosti zviazku mentalnoho zdorovia ukraintsiv ta spetsyfiky spozhyvannia media-kontentu [Psychological features of the Ukrainians' mental health and media content consumption]. *Mentalne zdorovia – Mental Health, 2*, 101–105. https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.16 [in Ukrainian].
7. Koordynatsiinyi tsentr z psykhichnoho zdorovia Kabinetu Ministriv Ukrainy. (2023). Vseukrainska prohrama mentalnoho zdorovia "Ty yak?": pro prohramu [National mental health program "How are you?": About the program]. Retrieved July 20, 2026, from https://howareu.com/pro-prohramu [in Ukrainian].
8. Koordynatsiinyi tsentr z psykhichnoho zdorovia Kabinetu Ministriv Ukrainy. (2024). Produkty, stvoreni u mezhakh "Ty yak?" [Products created within the "How are you?" program]. Retrieved July 20, 2026, from https://howareu.com/produkty [in Ukrainian].
9. Martsenkovskyi, D., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., Bondjers, K., Fox, R., Karatzias, T., Martsenkovska, I., Martsenkovsky, I., Pfeiffer, E., Sachser, C., Vallières, F., & Hyland, P. (2024). Mental health in Ukraine in 2023. *European Psychiatry, 67* (1), e27, 1–8. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.12 [in English].
10. Newell, J.M., & MacNeil, G.A. (2010). Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: A review of theoretical terms, risk factors, and preventive methods for clinicians and researchers. *Best Practices in Mental Health, 6* (2), 57–68. https://doi.org/10.70256/607490pbruec [in English].
11. Pfizer Inc. (2012). Anketa zdorovia patsiienta (PHQ-9): Ukrainskyi pereklad UIKPT [Patient Health Questionnaire (PHQ-9): Ukrainian translation by UICBT]. Retrieved July 20, 2026, from https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/ОПИТУВАЛЬНИК-ДЕПРЕСІЇ-phq-9.pdf [in Ukrainian].
12. Rating Group. (2025, December 31). Shcho ochikuiut ukraintsi vid 2026 roku? Opytuvannia Rating Group u ramkakh mizhnarodnoho doslidzhennia "End of Year" vid Gallup International. Vypusk 1 [What do Ukrainians expect from 2026? Rating Group survey within the Gallup International "End of Year" international study. Issue 1]. Retrieved July 20, 2026, from https://www.ratinggroup.ua/news/eoy-2025-expectations [in Ukrainian].

13. Silver, R.C., Holman, E.A., & Garfin, D.R. (2021). Coping with cascading collective traumas in the United States. *Nature Human Behavior, 5* (1), 4–6. https://doi.org/10.1038/s41562-020-00981-x [in English].
14. Sparks, S.W. (2018). Posttraumatic stress syndrome: What is it? *Journal of Trauma Nursing, 25* (1), 60–65. https://doi.org/10.1097/JTN.0000000000000343 [in English].
15. Tosone, C., Nuttman-Shwartz, O., & Stephens, T. (2012). Shared trauma: When the professional is personal. *Clinical Social Work Journal, 40* (2), 231–239. https://doi.org/10.1007/s10615-012-0395-0 [in English].
16. Vintilă, M., Kalaitzaki, A., Turliuc, M. N., Goian, C., & Tudorel, O.I. (2023). Editorial: The war in Ukraine: impact on mental health on a global level. *Frontiers in Psychology, 14*, 1226184. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1226184 [in English].
17. World Health Organization. (2023). *Strengthening national capacity for mental health and psychosocial support during the war: WHO support to Ukraine in 2022*. Retrieved July 20, 2026, from https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mental-health/special-initiative/who-mhpss-support-to-ukraine_feb_2023.pdf [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 28.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.9:37.07:614.23 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-30

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ КОЛЕКТИВОМ У ЗАКЛАДАХ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Хмеляр І. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін,
начальник навчально-методичного відділу
КЗВО «Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0000-0002-5161-6716

Лисиця Д. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Фахового медичного коледжу, доцент кафедри медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики
КЗВО «Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0000-0003-3416-5543

Шустик Р. П.
кандидат медичних наук,
професор кафедри медико-профілактичних дисциплін
та лабораторної діагностики, ректор
КЗВО «Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0009-0001-8805-5326

Ундір В. О.
кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри медико-профілактичних дисциплін
та лабораторної діагностики
КЗВО «Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0000-0002-7159-8631

Статтю присвячено дослідженню психологічних чинників ефективного управління колективом у закладах медичної освіти в умовах сучасних трансформацій освітнього середовища. Актуальність наукової розвідки зумовлена зростанням ролі соціально-психологічних аспектів управлінської діяльності, необхідністю забезпечення сприятливого психологічного клімату, розвитку конструктивної комунікації, підтримки професійної мотивації працівників та підвищення ефективності командної взаємодії. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних чинників, що визначають ефективність управління колективом у закладах медичної освіти. У дослідженні використано комплекс таких загальнонаукових і спеціальних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел, а також анкетування. Емпіричне дослідження проведено серед 23 викладачів КЗВО «Рівненська медична академія» із застосуванням авторської анкети, розробленої на основі сучасних концепцій психології менеджменту, емоційного інтелекту, психологічної безпеки та підтримувального лідерства. На підставі аналізу наукових підходів виокремлено ключові психологічні чинники ефективного управління колективом, серед яких: стиль керівництва, емоційний інтелект керівника, комунікативна компетентність, психологічна безпека, професійна підтримка персоналу, мотивація та здатність колективу адаптуватися до організаційних змін. Результати анкетування засвідчили, що найбільш вагомими характеристиками ефективної управлінської діяльності респонденти вважають відкриту комунікацію, довіру, справедливість управлінських рішень, емоційну підтримку працівників та можливість брати участь у прийнятті управлінських рішень. Практичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні рекомендацій щодо вдосконалення психологічних засад управління колективами закладів медичної освіти через розвиток управлінських компетентностей, формування психологічно безпечного освітнього середовища та впровадження сучасних підходів до професійної взаємодії.

Ключові слова: *психологія менеджменту, управління колективом, заклади медичної освіти, психологічний клімат, емоційний інтелект, комунікація, психологічна безпека, лідерство, професійна мотивація.*

© Хмеляр І. М., Лисиця Д. Л., Шустик Р. П., Ундір В. О., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Khmeliar I. M., Lysytsia D. L., Shustyk R. P., Undir V. O. Psychological factors of effective team management in medical education institutions

The article examines the psychological factors influencing effective team management in medical education institutions under the conditions of transformations in the educational environment. The relevance of the study is determined by the importance of socio-psychological aspects of management, the need to ensure a psychological climate, develop communication, support employees' motivation, and enhance the effectiveness of teamwork. The aim of the study is to provide a substantiation and an investigation of the psychological factors determining effective team management in medical education institutions. The research employed a combination of methods, including analysis, synthesis, generalization, systematization of literature, and a questionnaire survey. The empirical study involved 23 teachers of the Rivne Medical Academy and was conducted using an author-designed questionnaire based on concepts of management psychology, emotional intelligence, psychological safety, and supportive leadership. The analysis of scientific approaches made it possible to identify the psychological factors of effective team management, including leadership style, managers' emotional intelligence, communicative competence, psychological safety, professional support for employees, motivation, and the team's ability to adapt to organizational change. The survey findings revealed that the respondents considered open communication, trust, fairness in managerial decision-making, emotional support for employees, and opportunities to participate in decision-making to be the characteristics of effective management. The significance of the study lies in substantiating recommendations for improving the psychological foundations of team management in medical education institutions.

Keywords: *management psychology, team management, medical education institutions, psychological climate, emotional intelligence, communication, psychological safety, leadership, professional motivation.*

Вступ. Сучасні трансформації системи медичної освіти, пов'язані з цифровізацією, реформуванням освітнього середовища та впливом соціально-політичних викликів, актуалізують проблему ефективного управління колективами закладів вищої медичної освіти. За таких умов діяльність керівника виходить за межі організаційно-адміністративних функцій та передбачає формування сприятливого соціально-психологічного клімату, забезпечення результативної професійної комунікації та підтримку мотиваційної залученості персоналу.

У межах психології менеджмент управління розглядають як процес соціальної взаємодії, ефективність якого визначено впливом психологічних механізмів, особливостей лідерства, мотиваційних чинників та характеру міжособистісних взаємин у колективі. Н.Л. Коломінський наголошує на тому, що результативність управління освітніми організаціями значною мірою залежить від здатності керівника враховувати психологічні особливості працівників, підтримувати конструктивну взаємодію та створювати умови для продуктивної професійної діяльності [3]. Дослідження засвідчують, що стиль керівництва й рівень емоційної підтримки персоналу є важливими чинниками подолання опору змінам у медичних організаціях [1]. Управлінська діяльність в умовах невизначеності потребує врахування психологічного благополуччя працівників, стійкості та здатності адаптуватися до нових умов [2]. Одним з визначальних компонентів ефективного менеджменту є лідерський потенціал керівника, який охоплює емоційний інтелект, комунікативну компетентність і здатність формувати позитивне психологічне середовище [7; 14].

Важливими умовами ефективного управління колективом є також сформованість психологічної безпеки та якість професійної комунікації [12]. Науковці підкреслюють значення цілеспрямованого розвитку управлінських компетентностей керівників медичних організацій [11; 13]. Водночас проблема професійного вигорання працівників актуалізує необхідність упровадження психологічно орієнтованих стратегій управління, спрямованих на збереження професійного благополуччя персоналу [6].

З огляду на наведене психологічні чинники ефективного управління колективом у закладах медичної освіти становлять комплекс взаємопов'язаних характеристик, серед яких провідне місце посідають стиль керівництва, емоційний інтелект управлінця, якість комунікації, психологічна безпека, підтримка персоналу та здатність колективу адаптуватися до змін. Попри значний науковий доро-

бок у сфері психології менеджменту та лідерства, актуальним залишається дослідження специфіки вияву цих чинників у середовищі закладів медичної освіти та визначення їхньої значущості для ефективної управлінської взаємодії.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних чинників ефективного управління колективом у закладах медичної освіти. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: (1) проаналізувати наукові підходи до проблеми психології менеджменту, лідерства та управління колективом у закладах медичної освіти; (2) визначити основні психологічні чинники ефективного управління колективом; (3) провести анкетування працівників закладів медичної освіти та проаналізувати оцінку значущості психологічних аспектів управлінської діяльності; (4) визначити найбільш вагомі чинники ефективного управління та сформулювати практичні рекомендації щодо їх удосконалення.

Методи та методики дослідження. Дослідження проведено із застосуванням теоретичних та емпіричних методів. На теоретичному етапі використано аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел з проблем психології менеджменту, лідерства, емоційного інтелекту, комунікації та психологічної безпеки. Емпіричне дослідження здійснено методом анкетування працівників закладів медичної освіти. Використано авторську анкету, спрямовану на визначення значущості таких психологічних чинників ефективного управління, як стиль керівництва, комунікативна взаємодія, емоційна підтримка, психологічний клімат, мотивація та адаптація до змін. Опрацювання результатів здійснювалося із застосуванням методів описової статистики, а саме кількісного аналізу відповідей та визначення відсоткового співвідношення отриманих показників. Участь респондентів була добровільною, а результати аналізувалися в узагальненому вигляді.

Результати. Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити кілька ключових підходів до розуміння психологічних чинників ефективного управління колективом у закладах медичної освіти, як-от соціально-психологічний, лідерський, комунікативний та психогігієнічний.

У межах *соціально-психологічного підходу* управління розглядають як процес організації міжособистісної взаємодії, формування сприятливого клімату та забезпечення узгодженості діяльності членів колективу. Дослідники надають особливої ваги врахуванню психологічних особливостей працівників, мотиваційних механізмів і характеру взаємин у колективі як основи ефективного менеджменту в освітніх організаціях [3]. Сучасні дослідження також акцентують увагу на ролі управлінських рішень у підтримці психічного здоров'я персоналу [2].

Лідерський підхід акцентує увагу на особистісних характеристиках керівника та його здатності впливати на командну взаємодію. У концепції Goleman та ін. ефективне лідерство пов'язано з розвитком емоційного інтелекту та здатністю до підтримки працівників [9]. Дослідження Gómez-Leal та ін., Chaudry та ін., Powell та ін. підтверджують, що емоційний інтелект керівника є важливим чинником ефективності управління, професійної взаємодії та психологічного благополуччя персоналу [7; 10; 14].

У контексті *комунікативного підходу* підкреслюємо значення комунікативних навичок для професійної взаємодії у сфері медичної та фармацевтичної освіти [4; 5]. Окремий напрям сучасних досліджень становить вивчення психологічної безпеки та професійного благополуччя персоналу. LaPlante та ін. визначають психологічну безпеку як важливу умову ефективного функціонування команд у медичному середовищі, оскільки вона уможливлює відкритість комунікації та конструктивний обмін думками [12]. У фокус уваги науковців потрапляє взаємозв'язок між підтримувальним стилем керівництва, зниженням професійного напруження та збереженням психологічного благополуччя працівників [6; 8; 15]. Важливість цілеспрямованого розвитку управлінських компетентностей керівників медичних організацій підтверджено дослідженнями Hu та ін. і Nicolaou та ін., у яких автори наголошують на необхідності спеціальної підготовки менеджерів у сфері лідерства, комунікації та командної взаємодії [11; 13].

З огляду на наявні наукові розвідки можемо стверджувати, що ефективність управління колективом у закладах медичної освіти формується під впливом комплексу взаємопов'язаних психологічних чинників, серед яких провідне значення мають особливості керівництва, емоційна компетентність управлінця та характер професійної комунікації. Важливу роль у цьому процесі відіграє *стиль взаємодії* керівника з колективом. Управлінська ефективність залежить від уміння створювати атмосферу довіри, залучати працівників до прийняття рішень та забезпечувати конструктивне реагування на зміни. Підтримувальний стиль керівництва сприяє зниженню опору персоналу та підвищує готовність колективу до організаційних змін [1; 16].

Одним з ключових ресурсів сучасного керівника є *емоційний інтелект,* який забезпечує здатність розуміти психологічний стан працівників, регулювати власні емоції та підтримувати продуктивну взаємодію. Розвиток емоційної компетентності керівників позитивно впливає на командну взаємодію, професійне благополуччя та результативність організаційних процесів [7; 10; 14]. Не менш важливим чинником є якість *професійної комунікації,* оскільки саме через комунікативні процеси реалізуються управлінські рішення, формується довіра та підтримується командна взаємодія. Відкритий діалог, конструктивний зворотний зв'язок і здатність керівника враховувати позиції працівників створюють основу для сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі [4; 5].

Особливого значення в медичному освітньому середовищі набуває *психологічна безпека,* яка визначає готовність працівників відкрито висловлювати професійні думки, брати участь у спільному вирішенні проблем і пропонувати зміни. Дослідження LaPlante та ін. демонструють, що психологічно безпечне середовище є важливою умовою ефективного функціонування команд у сфері охорони здоров'я [12]. Водночас ефективне управління передбачає увагу до *професійного благополуччя* працівників, оскільки високий рівень емоційного навантаження в медичній сфері може спричиняти професійне вигорання та зниження командної ефективності [6].

Таким чином, психологічні чинники ефективного управління колективом у закладах медичної освіти доцільно розглядати як комплексну систему, у якій поєднуються характеристики керівника, особливості взаємодії в колективі та умови професійного середовища.

Задля емпіричного дослідження психологічних чинників ефективного управління колективом було розроблено авторську анкету, спрямовану на визначення оцінок викладачів щодо ролі управлінської взаємодії, психологічного клімату, комунікації, емоційної підтримки та лідерських характеристик керівника. Під час формування змісту анкети враховано положення психології менеджменту [3], концепції емоційного інтелекту та емоційно-інтелектуального лідерства [9], сучасні підходи до ефективного лідерства [16], а також результати досліджень психологічної безпеки [4], підтримувального лідерства та професійного благополуччя працівників у сфері охорони здоров'я [7; 12; 15].

Анкета містила 12 запитань, об'єднаних у такі тематичні блоки.

I. *Оцінка загального психологічного клімату в колективі.* 1. Чи сприяє організаційне середовище вашого закладу відкритій взаємодії між працівниками? 2. Наскільки важливою є атмосфера довіри?

II. *Особливості управлінської взаємодії.* 3. Які якості керівника ви вважаєте найбільш важливими для ефективного управління колективом? 4. Наскільки стиль керівництва впливає на мотивацію та професійну активність працівників? 5. Чи враховує керівник думку працівників під час прийняття управлінських рішень?

III. *Комунікація та емоційна підтримка.* 6. Наскільки важливою є здатність керівника забезпечувати відкриту професійну комунікацію? 7. Чи впливає емоційна підтримка керівника на психологічний стан працівників? 8. Наскільки важливим є вміння керівника вирішувати конфліктні ситуації?

IV. *Психологічна безпека та професійне благополуччя.* 9. Чи відчуваєте ви можливість вільно висловлювати професійні думки? 10. Які чинники найбільше сприяють формуванню позитивного психологічного клі-

мату в колективі? 11. Наскільки важливими є заходи керівництва щодо підтримки професійного благополуччя працівників? 12. Які психологічні чинники, на вашу думку, найбільше визначають ефективність управління колективом?

У дослідженні взяли участь 23 викладачі КЗВО «Рівненська медична академія». За результатами анкетування встановлено, що найважливішими характеристиками ефективного управління респонденти вважають якість комунікації, психологічну підтримку, справедливість управлінських рішень та сприятливий психологічний клімат (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка значущості психологічних чинників ефективного управління колективом (n = 23)

Психологічний чинник	Кількість позитивних відповідей	%
Відкрита та ефективна комунікація	20	87,0
Довіра та взаємоповага в колективі	19	82,6
Емоційна підтримка працівників з боку керівника	18	78,3
Справедливість управлінських рішень	18	78,3
Врахування думки працівників	17	73,9
Можливість відкритого висловлення професійної позиції	16	69,6

Отримані результати доводять, що викладачі закладу медичної освіти розглядають ефективне управління передусім як процес побудови якісної професійної взаємодії. Найбільше значення респонденти надали комунікативному компоненту управління, що узгоджується із сучасними дослідженнями, у яких комунікація визначається основою довіри, командної взаємодії та психологічної безпеки. Водночас високі показники емоційної підтримки та справедливості управлінських рішень демонструють важливість гуманістичної моделі менеджменту, за якої керівник виступає координатором психологічної взаємодії в колективі.

Проведене дослідження засвідчило, що ефективність управління колективом у закладах медичної освіти визначається сукупністю організаційних та психологічних чинників, серед яких провідне значення мають якість професійної взаємодії, особливості керівництва, рівень комунікації та психологічне благополуччя персоналу. Результати анкетування підтвердили важливість довіри, емоційної підтримки та відкритого обміну інформацією для формування продуктивного освітнього середовища.

Задля вдосконалення психологічних засад управління колективами закладів медичної освіти доцільно, на наш погляд, реалізувати такі напрями:

– розвиток управлінських компетентностей керівників через програми підвищення кваліфікації з психології менеджменту та лідерства;

– формування культури відкритої комунікації, що передбачає регулярний зворотний зв'язок через обговорення управлінських рішень;

– створення психологічно безпечного середовища, у якому працівники можуть вільно висловлювати професійні думки та бути ініціативними;

– вжиття заходів підтримки професійного благополуччя персоналу, спрямованих на профілактику емоційного виснаження;

– поширення практик підтримувального лідерства, заснованих на довірі, повазі до працівників і врахуванні їхніх професійних потреб.

Отже, управління колективами закладів медичної освіти потребує орієнтації на психологічні механізми взаємодії, які сприяють підвищенню мотивації, згуртованості та професійної стійкості працівників. Сучасний керівник освітньої організації виконує роль координатора професійної діяльності та формувача сприятливого соціально-психологічного середовища.

Висновки. У дослідженні обґрунтовано значення психологічних чинників ефективного управління колективом у закладах медичної освіти. Встановлено, що до визначальних чинників належать стиль керівництва, емоційний інтелект управлінця, комунікативна компетентність, психологічна безпека, підтримка персоналу та здатність колективу адаптуватися до змін.

Аналіз наукових джерел продемонстрував, що сучасні підходи до менеджменту акцентують увагу на соціально-психологічних аспектах управлінської діяльності, зокрема на розвитку довіри, ефективній комунікації та формуванні сприятливого організаційного середовища. Результати анкетування викладачів КЗВО «Рівненська медична академія» підтвердили значущість комунікації, психологічної підтримки, справедливості управлінських рішень і можливості відкритого професійного діалогу як важливих умов ефективної роботи колективу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з проведенням порівняльного аналізу психологічних чинників управління в різних закладах медичної освіти та вивченням їхнього впливу на ефективність професійної взаємодії.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Борщ В.І., Дружкова В.І. Психологічний опір змінам у медичних закладах: роль стилю керівництва й емоційної підтримки персоналу. *Вісник МЕГУ. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 2. С. 15–23. DOI: 10.32782/3041-2021/2025-2-2.
2. Карамушка Л.М., Терещенко К.В. Особливості управлінських рішень щодо забезпечення психічного здоров'я та розвитку толерантності до невизначеності у персоналу організацій в умовах війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 3 (75). С. 183–193. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-183-193.
3. Коломінський Н.Л. *Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект)*: монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
4. Лисиця Д.Л., Шустик Р.П., Бухальська С.Є., Хмеляр І.М., Лисиця Ю.С. Формування психологічної резильєнтності у майбутніх фахівців стоматологічного профілю в умовах медичного коледжу. *Health & Education*. 2025. № 4. С. 242–247. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2025.4.34.
5. Мельничук О.Д., Хмеляр І.М., Кушнір Л.О. Комунікативні навички та стратегії як основа ефективного спілкування у сферах фармацевтичної освіти й фармації. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 2. С. 146–152. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-19.
6. Свір В.В., Сич А.М. Психологічні особливості професійного вигорання у медичних працівників. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2025. № 2 (67). С. 102–107. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.15.
7. Åkerström M., Wahlström J., Lindegård A., Arvidsson I., Fagerlind Ståhl A. C. Organisational-Level Risk and Health-Promoting Factors within the Healthcare Sector – A Systematic Search and Review. *Frontiers in Medicine*. 2025. Vol. 11. Art. 1509023. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1509023.
8. Chaudry A., Hussain P. M., Halari S., Thakor S., Sivapalan A., Ikar A., Okhiria T., Meyer E. What Is the Impact of Leaders with Emotional Intelligence on Proxy Performance Metrics in 21st Century Healthcare? A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024. Vol. 21, No. 11. Art. 1531. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph21111531.
9. Goleman D., Boyatzis R. E., McKee A. Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence. 10th Anniversary ed. Boston: Harvard Business Review Press, 2013. 336 p.
10. Gómez-Leal R., Holzer A. A., Bradley C., Fernández-Berrocal P., Patti J. The Relationship between Emotional Intelligence and Leadership in School Leaders: A Systematic Review. *Cambridge Journal of Education*. 2022. Vol. 52, No. 1. P. 1–21. DOI: https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987.
11. Hu S., Välimäki M., Liu S., Li X., Shumaila B., Huang W., Liu X., Guo W., Chen W., Chen J., Hu J. Coaching to Develop Leadership of Healthcare Managers: A Mixed-Methods Systematic Review. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24, No. 1. Art. 1083. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-06081-y.
12. LaPlante R.D., Ponte P.R., Magny-Normilus C. Essential Elements and Outcomes of Psychological Safety in the Healthcare Practice Setting: A Systematic Review. *Applied Nursing Research*. 2025. Vol. 83. Art. 151946. DOI: https://doi.org/10.1016/j.apnr.2025.151946.
13. Nicolaou N., Nicolaou C., Nicolaou P., Nicolaides P., Papageorgiou A. Development of a Leadership and Management Module for the Undergraduate Medical Curriculum. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24, No. 1. Art. 1310. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-06004-x.

14. Powell C., Brown T., Yap Y., Hallam K., Takac M., Quinlivan T., Xenos S., Karimi L. Emotional Intelligence Training among the Healthcare Workforce: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Art. 1437035. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1437035.
15. Um-E-Rubbab, Farid T., Iqbal S., Saeed I., Irfan S., Akhtar T. Impact of Supportive Leadership During COVID-19 on Nurses' Well-Being: The Mediating Role of Psychological Capital. *Frontiers in Psychology.* 2021. Vol. 12. Art. 695091. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695091.
16. Yukl G. Leadership in Organizations. (9th ed.). Harlow: Pearson, 2020.

References

1. Borshch, V.I., & Druzhkova, V.I. (2025). Psykholohichnyi opir zminam u medychnykh zakladakh: rol styliu kerivnytstva y emotsiinoi pidtrymky personalu [Psychological resistance to change in healthcare institutions: The role of leadership style and emotional support for staff]. *Visnyk MEHU. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia – MEGU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology*, (2), 15–23. 10.32782/3041-2021/2025-2-2 [in Ukrainian].
2. Karamushka, L.M., & Tereshchenko, K.V. (2024). Osoblyvosti upravlinskykh rishen shchodo zabezpechennia psykhichnoho zdorovia ta rozvytku tolerantnosti do nevyznachenosti u personalu komertsiinykh orhanizatsii v umovakh viiny [Management decision-making on ensuring mental health and developing tolerance for uncertainty among organizational personnel of commercial organizations under wartime conditions]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK" – Scientific Notes of KROK University*, 3 (75), 183–193. 10.31732/2663-2209-2024-75-183-193 [in Ukrainian].
3. Kolominskyi, N.L. (2000). *Psykholohiia menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykholohichnyi aspekt): monohrafiia* [Psychology of management in education (Socio-psychological aspect): monograph]. MAUP [in Ukrainian].
4. Lysytsia, D.L., Shustyk, R.P., Bukhalska, S.Ye., Khmeliar, I.M., & Lysytsia, Yu.S. (2025). Formuvannia psykholohichnoi rezylientnosti u maibutnikh fakhivtsiv stomatolohichnoho profiliu v umovakh medychnoho koledzhu [Developing psychological resilience in future dental professionals in a medical college]. *Health & Education*, (4), 242–247. 10.32782/health-2025.4.34 [in Ukrainian].
5. Melnychuk, O.D., Khmeliar, I.M., & Kushnir, L.O. (2025). Komunikatyvni navychky ta stratehii yak osnova efektyvnoho spilkuvannia u sferakh farmatsevtychnoi osvity y farmatsii [Communication skills and strategies as the basis of effective communication in pharmaceutical education and pharmacy]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia – Bulletin of Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology*, (2), 146–152. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-19 [in Ukrainian].
6. Svir, V.V., & Sych, A.M. (2025). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho vyhorannia u medychnykh pratsivnykiv [Psychological features of professional burnout among healthcare workers]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia – Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology*, 2 (67), 102–107. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.15 [in Ukrainian].
7. Åkerström, M., Wahlström, J., Lindegård, A., Arvidsson, I., & Fagerlind Ståhl, A. C. (2025). Organisational-level risk and health-promoting factors within the healthcare sector: A systematic search and review. *Frontiers in Medicine, 11*, Article 1509023. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1509023 [in English].
8. Chaudry, A., Hussain, P. M., Halari, S., Thakor, S., Sivapalan, A., Ikar, A., Okhiria, T., & Meyer, E. (2024). What is the impact of leaders with emotional intelligence on proxy performance metrics in 21st century healthcare? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21* (11), Article 1531. https://doi.org/10.3390/ijerph21111531 [in English].
9. Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence (10th Anniversary ed.). Harvard Business Review Press [in English].
10. Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education, 52* (1), 1–21. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987 [in English].
11. Hu, S., Välimäki, M., Liu, S., Li, X., Shumaila, B., Huang, W., Liu, X., Guo, W., Chen, W., Chen, J., & Hu, J. (2024). Coaching to develop leadership of healthcare managers: A mixed-methods systematic review. *BMC Medical Education, 24* (1), Article 1083. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06081-y [in English].
12. LaPlante, R.D., Ponte, P.R., & Magny-Normilus, C. (2025). Essential elements and outcomes of psychological safety in the healthcare practice setting: A systematic review. *Applied Nursing Research, 83*, Article 151946. https://doi.org/10.1016/j.apnr.2025.151946 [in English].

13. Nicolaou, N., Nicolaou, C., Nicolaou, P., Nicolaides, P., & Papageorgiou, A. (2024). Development of a leadership and management module for the undergraduate medical curriculum. *BMC Medical Education, 24* (1), Article 1310. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06004-x [in English].
14. Powell, C., Brown, T., Yap, Y., Hallam, K., Takac, M., Quinlivan, T., Xenos, S., & Karimi, L. (2024). Emotional intelligence training among the healthcare workforce: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1437035. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1437035 [in English].
15. Um-E-Rubbab, Farid, T., Iqbal, S., Saeed, I., Irfan, S., & Akhtar, T. (2021). Impact of supportive leadership during COVID-19 on nurses' well-being: The mediating role of psychological capital. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 695091. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695091 [in English].
16. Yukl, G. (2020). Leadership in organizations. 9th ed. Pearson [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

UDC 37:004.373.2.016 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-31

SPECIFIC ASPECTS OF DEVELOPMENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCY AT DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Khomyshak O. B.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0003-3909-7439

The study of the English language education is considered to be crucial in the context of its globalization, modernisation and digitalization. A special attention should be given to the English language education in higher educational institutions. Based on a survey of students of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (DIFSPU), it is presented the implementation of new legislative initiatives regarding the conceptual framework for teaching English in higher educational institutions. This article examines the assessment of English language proficiency among first-year DIFSPU students through entry diagnostic testing, exploring the pedagogical specifics of English instruction and the integration of digital technologies into the educational process. The study highlights the significance of initial diagnostic control in identifying structural gaps in students' language preparation upon entering university. Furthermore, it analyzes the specific features of developing English communicative competency at the university and demonstrates how modern digital tools, platforms, and blended learning environments can be leveraged to address diverse student needs, optimize instruction, and bridge the gap between secondary and higher education standards. The article scrutinizes that in modern challenges the students' internal motivation is the driving force for successful English learning. The findings offer practical recommendations for teachers and academic staff to design differentiated language curricula supported by effective digital solutions.

Keywords: *language proficiency, English communicative competency, screening test, national multi-subject test, digital tools.*

Хомишак О. Б. Специфіка розвитку англомовної комунікативної компетентності в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка

Вивчення проблем англомової освіти є актуальним завданням в умовах її глобалізації, модернізації та цифровізації. Особливу увагу привертає організація освітнього процесу з англійської мови в ЗВО. На основі опитування студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка проілюстровано імплементацію законодавчих ініціатив щодо концептуальних засад викладання англійської мови в закладах вищої освіти. Стаття присвячена оцінюванню рівня володіння англійською мовою серед студентів першого курсу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка за допомогою вхідного діагностичного тестування, а також дослідженню педагогічних умов викладання англійської мови та інтеграції цифрових технологій в освітній процес. У дослідженні наголошується на важливості первинного діагностичного контролю для виявлення структурних прогалин у мовній підготовці студентів при вступі до університету. Крім того, проаналізовано особливості розвитку англомовної комунікативної компетентності в університетському середовищі та продемонстровано, як сучасні цифрові інструменти, платформи й середовища змішаного навчання можуть використовуватися для задоволення різноманітних потреб студентів, оптимізації навчання та подолання розриву між стандартами загальної середньої і вищої освіти. Досліджено, що в умовах сучасних викликів рушійною силою для успішного вивчення англійської мови є внутрішня мотивація студента Отримані результати містять практичні рекомендації для вчителів і академічного персоналу щодо розробки диференційованих мовних програм, підкріплених ефективними цифровими рішеннями

Ключові слова: *рівень володіння мовою, англомовна комунікативна компетентність, вхідний контроль, національний мультипредметний тест, цифрові технології*

© Khomyshak O. B., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Introduction. The achievement of educational goals requires the involvement of stakeholders (e.g. direct participants (teachers, students) and indirect influencers (the government)). The state is a keynote influencer, viewing education as a tool for national unity, promoting competencies, or post-war renewal. Teachers must balance these diverse stakeholders' views in the classroom [21, p. 9].

Since 2015, English has been a priority in Ukrainian state policy, considered as the "language of success" [18]. The number of foreign language instructional hours in secondary schools was increased. The declaration of 2016 as the "Year of the English Language" was a pivotal decision that raised public awareness, triggered systemic changes, and led to updated methodes and teacher training programs under the "New Ukrainian School" reform, making English education more modern and internationally focused.

Ukrainian scientists [4; 9; 10] investigated how a Master's level English for Academic Purposes (EAP) course influenced students' motivation to pursue research after graduation.

Meanwhile, other reasearchers [15; 19] have studied the most effective teaching methods including the Content and Language Integrated Learning Method for teaching English at an aviation university and in Ukrainian education. Another research [3; 6; 14; 16; 20; 22; 23; 24] synthesized studies to explore the negative and positive impacts of the rapid shift to learning English as a Foreign Language at educational institutions in various countries.

The latest research [13; 23] focused on the significant challenges and transformations in teaching and learning English in Ukrainian higher education, specifically triggered by the dual crises of the COVID-19 pandemic and the ongoing wartime.

Other quasi-experimental studies [1; 2; 3; 5; 11; 12; 13] investigated online teaching and learning of English the impact of Kahoot!, a gamification-based educational technology, on English vocabulary acquisition for academic purposes and students' motivation.

However, the main **objective** of our study is to analyse the current English language proficiency level of students of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (DIFSPU) in order to highlight the modernization of English instruction in HEI.

Research methods. To solve the stated problem, we used both theoretical methods (analysis and synthesis of scientific publications, legislation) and empirical research methods (screening test, group interview, pedagogical observation, quantity and quality analysis, the generalization and interpretation of the current degree of Englisg language teaching in DIFSPU based on the questionnaire.

The survey was held in DIFSPU among 79 students to identify their motivation, satisfaction, problems, and quality of English language education within the higher educational institution (HEI).

Research results. Let us consider how English language instruction is presented in HEIs based on the sample of DIFSPU.

The Concept of Foreign Language Learning for students at DIFSPU was developed in 2022, aligning with the CEFR [7]. Its purpose is to modernize foreign language training and enhance student competitiveness. The key goal is to create organizational and didactic conditions to form general and professionally oriented foreign language communicative competencies.The Concept implementation began in the 2023/2024 academic year and lasted for four years, covering all academic levels (Bachelor's, Master's, PhD) and including the training of research and teaching staff. The target proficiency levels are Bachelor's (B1+ (Strong Threshold), Master's (B2 (Advanced), PhD (B2+ (Complex Advanced)) [8].

In order to clarify the real-life scenario of English instruction in Ukraine we suggest considering the data from the Ukrainian informational internet portal Osvita.UA. In 2024, the average score of National Multi-Subject Test (NMT) participants in English block was 149.1 [17]. A score of 149 on the 100–200 scale of the NMT in English is an above-average indicator (close to the median of the total pool of applicants' results) and corresponds to completing approximately half or slightly more of the test items. According to the CEFR, such a score generally corresponds to a transitional level from A2 (Pre-Intermediate) to a confident or basic B1 (Intermediate).This is a completely

acceptable result, indicating a basic readiness to comprehend English sources at the level of a general HEI.

Meanwhile, in DIFSPU 79 students of various faculties were interviewed. The table below shows the results of the "screening" test held at the beginning of the 2024/2025 academic year. The students were asked to do a test aimed at identifying their English language proficiency.

Table 1

Results of DIFSPU students' "screening" test

Level	Number	%
A 1	17	22
A 2	39	49
B 1+	15	19
B 1	3	4
B 2	5	6

From the survey, it is clear that the majority of students, in total 71 %, demonstrated levels of A1 (22%) and A2 (49%). The highest level B2 accounts for 6 per cents of participants with just a 2 percent difference between levels B1. 19 % students demonstrated level B1+ indicating that further successful study would require additional work on developing language skills, as academic environment required a stable B1 level.

Despite these issues, several systemic challenges have been identified during our survey regarding students' satisfaction with the quality of instruction:

Table 2

How would you rate the quality of English language teaching at your HEI?

Answer	Number	%
Very poor	3	4
Poor	13	16
Satisfactory	42	53
Good	19	24
Excellent	2	3

The overall picture suggests a system in transition. There are dedicated efforts and skilled educators, but they are working within a system that faces challenges related to pedagogical modernity, resource disparities, and the realities of diverse student's intelligence. The quality of English language teaching in DIFSPU is rated by students as "satisfactory" (53%) to "good" (24%) on average, with significant variation depending on the specific faculty, and even the individual instructor.

The next question's most common responses from students (37%) prove that the use of English as EMI for specialized subjects is an officially growing, but not yet widespread, phenomenon among students. It is often implemented on an episodic basis, with individual lecturers or faculties adopting it for a single course or for specific sections of a curriculum.

Table 3

Are specialized disciplines taught in English at your institution?

Answer	Number	%
Yes	27	34
Yes, rarely	29	37
No	23	29

A smaller minority (34%) is less common and typically applies to specific programs that have a strong focus on internationalization. It includes certain departments, and specialized programs designed to prepare students for study abroad.The negative response for a large portion of students (29%), can be outlined as the traditional model of instruction in the university remains dominant across most disciplines and institutions.

Future profession is, no doubt, the strongest motivation for most students (21%) in learning English. The survey consistently shows that students, especially in non-linguistic fields, view English proficiency as a critical factor for securing a good job and achieving professional success. They recognize that English is the language of business, IT, and academia, and that it opens doors to better-paying positions both in Ukraine and abroad.

20 % students are highly motivated by the desire to consume information in its original form. Accessing international research, scientific publications, and specialized literature is crucial for students' studies and future careers. Watching movies, TV series, and broadcasts in English (18%) is a popular and engaging way to improve language skills while also staying up-to-date with global culture.

Many students (9 %) see this as a key part of their "personal development" and a hobby.

Another major driver is the practical need for English in travel. 8% students are highly motivated to be able to communicate effectively while traveling, participating in exchange programs, and for potential relocation or academic mobility.

This motivation is particularly strong for students aiming for specific academic programs or seeking to continue their education abroad. For many (7%), a high level of English is a prerequisite for entering international Master's or PhD programs, or for participating in exchange programs like Erasmus+, etc.

14 % students of DIFSPU study English because it is a mandatory subject. While not a primary, intrinsic motivation for most students this factor still plays a significant role, particularly in the initial stages of a university program. The mandatory nature of the subject ensures that all students, regardless of their personal interests, are exposed to the language. However, this extrinsic motivation is the most effective when teachers use modern, engaging methods that connect the curriculum to students' pragmatic goals.

In general, the attitude among university students shows that English is an essential, modern skill, not just an academic subject. Their motivation is predominantly pragmatic and career-oriented, reflecting Ukraine's push for global integration. The primary motivation for Ukrainian university students to learn English is a strong understanding of its use for their future. While traditional reasons like passing exams and fulfilling requirements exist, they are overshadowed by a powerful desire for career advancement, access to global knowledge, and the ability to participate in an increasingly internationalized world. This pragmatic attitude provides a solid foundation for educators to use modern, interactive teaching methods that directly connect classroom learning to students' real-world goals.

Table 4

What is your main motivation for learning English?

Answer	Number	%
For the successful completion of exams (NMT, international certificates)	1	1
For admission to an educational institution abroad	5	7
For future professional growth	17	21
For travel and communication abroad	6	8
For access to international information (news, research, literature)	16	20
For watching movies/TV series and reading authentic books/broadcasts	14	18
For personal development	7	9
It is a mandatory subject	11	14
For communication with family/friends living abroad	2	2

Table 5

What digital tools (resources) do you often use for learning English?

Answer	Number	%
YouTube (TED Talks)	17	21
Mobile apps (Duolingo, Memrise, etc.)	13	16
Streaming services (Netflix, HBO Max, etc.)	7	9
Artificial Intelligence (ChatGPT, Grammarly, other AI tools)	18	23
Specialized educational online platforms (Promova, Coursera, Khan Academy, etc.)	5	6
Online games with English communication opportunities	4	5
E-books (online libraries)	2	4
Online translators	12	15
I do not use digital tools	1	1

As we see, the use of digital tools by university students is highly valued. The tools YouTube/ TED Talks (21%) are ubiquitous and integrated into both formal and informal learning. Students are highly motivated by the ability to access authentic, engaging content on any topic. They use it for general listening practice, to learn about a specific subject in English, or for cultural exposure. The informal, real-world context of these videos makes them a preferred choice over traditional classroom materials. The mobile apps (Duolingo, Memrise, etc.) (16%) are extremely popular for the gamified approach. Students use them for vocabulary building, grammar drills, and quick, on-the-go practice. Their accessibility and ability to provide immediate feedback make them a core component of many students' self-study routines. Tools like Google Translator (15%) are used extensively, primarily as a pragmatic aid for quick translation of words or phrases while reading, and for drafting basic communication. Their use is widespread, but students often recognize their limitations and are learning to use them more critically.

Artificial Intelligence (ChatGPT, Grammarly, etc.) represents tools that are increasingly becoming part of the student's toolkit, often for more specific or advanced tasks. Students (23 %) use tools like ChatGPT for a wide range of language-related tasks, including text editing, improving stylistics, and clarifying concepts. Grammarly is highly valued for its ability to correct grammar and spelling in academic writing, making it a critical tool for preparing papers or presentations in English. A significant portion of students view AI as a valuable tool for enhancing learning and self-directed education, although there are still some issues regarding academic integrity. 9% students widely use streaming services for passive learning. They improve their listening skills and expand their vocabulary by watching movies and TV shows in English with or without subtitles. This is often viewed as a form of "edutainment" that effectively combines leisure with language acquisition. Specialized educational online platforms (Promova, Coursera, Khan Academy, etc.) are rarely used by students for particular purposes (6%). These platforms are typically used by students with a high level of intrinsic motivation for specific courses, such as professional development or to supplement their university curriculum. Their use is not as widespread as YouTube due to more structured and often more demanding nature.

E-books and online libraries (4%) are not a key resources for students, particularly in humanities and technical fields, for accessing academic literature and reading for pleasure. Their use is tied directly to the curriculum and students' personal interests. Online gaming with English communication opportunities (5%) is a more niche category. It is popular among students who are also gamers and provides an authentic, low-pressure environment for real-time communication practice.

The data indicate that DIFSPU students are enthusiastic and proficient users of digital technology for language learning. They favour tools that are easily accessible, provide authentic content, and align with their pragmatic goals of professional advancement and intellectual growth. The widespread use of platforms (YouTube, obile apps) for daily practice, complemented by a growing adoption of AI for academic support, highlights a shift towards a self-directed, digitally-enhanced learning model that extends far beyond the traditional classroom.

Meanwhile, the students suggested additional resources and opportunities to improve English proficiency. They highlighted free English-speaking clubs, access to international online courses, internships abroad, more lessons with native speakers, and profession-oriented meetings.

Conclusion. The analysis of the average score of the NMT in English in 2024 (149.1 points) and DIFSPU students' questionnaire answers allows us to identify systemic trends and draw key conclusions for the modernization of general and higher education in Ukraine:

1. Deep educational environment inequality (regional and social gap). The stable maintenance of the average indicator at the level of 149 points alongside a significant number of maximum results indicates a polarization of knowledge. There is a tangible gap between the quality of preparation in specialized lyceums of large cities and educational institutions in small communities or villages. This indicates that access to quality foreign-language education still depends too heavily on the family's finan-

cial situation and the ability to hire tutors, which requires the state to equalize the resource provision of basic schools.

2. The need for flexible adaptation of HEIs. First-year students arrive at universities with varying levels of preparation, higher education institutions are obliged to abandon "averaged" English language programs. An effective solution is the introduction of mandatory entry diagnostic testing and a differentiated approach: providing remedial courses for students with gaps and advanced academic modules (ESP/EAP) for stronger entrants.

3. The priority of modernization of pedagogical education and teacher professional development. The quality of students' results is a direct reflection of the methods mastered by the school teacher. The teacher retraining system requires a cardinal update: shifting the focus from academic grammar to communicative technologies, the integration of digital tools, and modern assessment methods to prevent a situation where school education falls behind private educational platforms.

Information on the use of Artificial Intelligence. No artificial intelligence tools were used in the preparation of this article.

Bibliography

1. Abdel-Reheem Amin E. A review of research into Google Apps in the process of English language learning and teaching. Arab World English Journal. 2020. Vol. 11, No. 1. URL: https://ssrn.com/abstract=3582351
2. Ali R., AbdAlgane M. The impact of gamification "Kahoot App" in teaching English for academic purposes. World Journal of English Language. 2022. Vol. 12, No. 7. URL: https://ssrn.com/abstract=4565691
3. Al-Samiri R. A. English language teaching in Saudi Arabia in response to the COVID-19 pandemic: challenges and positive outcomes. Arab World English Journal. Special Issue on Covid 19 Challenges. 2021. URL: https://ssrn.com/abstract=3851682
4. Apelt H., Zhumbei M., Pozdniakov O., Poznanskyy R., Savchuk N. O papel da formação da competência comunicativa intercultural no ensino de línguas estrangeiras a estudantes das especialidades de hospitalidade e turismo. Conhecimento & Diversidade. 2023. Vol. 15, No. 36. P. 570–586. URL: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/10972
5. Asaad Hamza Sheerah H. Using blended learning to support the teaching of English as a foreign language. Arab World English Journal. 2020. No. 6. URL: https://ssrn.com/abstract=3675965
6. Chang J. The ideology of the-best-English-teaching-method in Taiwan's children English language schools. Arab World English Journal. 2017. Vol. 8, No. 4. URL: https://ssrn.com/abstract=3094524
7. Common European Framework of Reference for Languages. Council of Europe. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
8. Концепція вивчення іноземних мов у ДДПУ ім. І. Франка. URL: https://drive.google.com/file/d/1YCN1v1yTOQUNYfS7gmThTwRTOZxWNfIu/view
9. Zabolotna O., Gut N., Shcherban I. The role of English for academic purposes in maintaining future teachers' interest in research. Advanced Education. 2020. Vol. 9, No. 20. P. 115–120. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.256236.
10. Khalil L., Semono-Eke B. K. Appropriate teaching methods for general English and English for specific purposes from teachers' perspectives. Arab World English Journal. 2020. Vol. 11, No. 1. URL: https://ssrn.com/abstract=3582321
11. Хомишак О. Використання цифрових технологій під час лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 88, № 2. С. 38–55. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4654.
12. Kostikova I., Miasoiedova S., Razumenko T., Chernenko A., Pochuieva O. Teaching English speaking for FCE: using Facebook as a tool of instructional practice. Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8, No. 22. P. 719–727.
13. Maierová E. Instagram in teaching English for specific academic purposes. Advanced Education. 2024. Vol. 12, No. 24. P. 75–91. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.285461.
14. Mohammed Taher Qutub M., Bukhari S. S. F., Ali Fadel S., Sulaiman Abdulkader Aljuhan H. The future of English as a foreign language teaching and learning in view of the Fourth Industrial Revolution in the MENA region. Arab World English Journal. 2020. No. 9. URL: https://ssrn.com/abstract=4534567
15. Myronenko T., Dobrovolska L., Shevchenko I., Kordyuk O. Challenges and sustainability of CLIL implementation in Ukrainian educational establishments. Amazonia Investiga. 2024. Vol. 13, No. 77. P. 53–65.
16. Othmane M., Bouyakoub N. Teaching and testing English in the Algerian educational system. Arab World English Journal. 2020. Vol. 11, No. 1. URL: https://ssrn.com/abstract=3582362
17. Англійська мова. Результати НМТ 2024 року. Освіта.UA. URL: https://osvita.ua/test/2024/

18. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2015 № 641/2015. URL: https://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560
19. Pylypchuk M., Kovtun O., Rudina M., Khaidari N., Poliakova O. Ensinar inglês para aviação aumentando as habilidades de tradução através da aplicação do método de aprendizagem integrada de conteúdo e língua. Conhecimento & Diversidade. 2023. Vol. 15, No. 40. P. 278–303. URL: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11304
20. Salim Keezhatta M. Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English-major students in Saudi Arabia. Arab World English Journal. 2020. Vol. 11, No. 3. URL: https://ssrn.com/abstract=3705801
21. Thornbury S. Teaching in challenging circumstances. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. 232 p.
22. Turgay K. ChatGPT integrated grammar teaching and learning in EFL classes: a study on Tishk International University students in Erbil, Iraq. Arab World English Journal. 2024. No. 4. URL: https://ssrn.com/abstract=4814669
23. Westerlund R., Chugai P., Petrenko O., Zuyenok S. Teaching and learning English at higher educational institutions in Ukraine through pandemics and wartime. Advanced Education. 2023. Vol. 10, No. 22. P. 12–26. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.283353.
24. Yamin M. Teaching English learning with 3 Cs to improve students' life skills in the 21st century. Arab World English Journal. 2025. Vol. 16, No. 1. URL: https://ssrn.com/abstract=5202870

References

1. Abdel-Reheem Amin, E. (2020). A review of research into Google Apps in the process of English language learning and teaching. Arab World English Journal, 11(1). https://ssrn.com/abstract=3582351
2. Ali, R., & AbdAlgane, M. (2022). The impact of gamification "Kahoot App" in teaching English for academic purposes. World Journal of English Language, 12(7). https://ssrn.com/abstract=4565691
3. Al-Samiri, R. A. (2021). English language teaching in Saudi Arabia in response to the COVID-19 pandemic: Challenges and positive outcomes. Arab World English Journal. Special Issue on COVID-19 Challenges. https://ssrn.com/abstract=3851682
4. Apelt, H., Zhumbei, M., Pozdniakov, O., Poznanskyy, R., & Savchuk, N. (2023). O papel da formação da competência comunicativa intercultural no ensino de línguas estrangeiras a estudantes das especialidades de hospitalidade e turismo. Conhecimento & Diversidade, 15(36), 570–586. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/10972
5. Asaad Hamza Sheerah, H. (2020). Using blended learning to support the teaching of English as a foreign language. Arab World English Journal, (6). https://ssrn.com/abstract=3675965
6. Chang, J. (2017). The ideology of the-best-English-teaching-method in Taiwan's children English language schools. Arab World English Journal, 8(4). https://ssrn.com/abstract=3094524
7. Council of Europe. (n.d.). Common European framework of reference for languages. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
8. Концепція вивчення іноземних мов у ДДПУ ім. І. Франка. (n.d.). https://drive.google.com/file/d/1YCN1v1yTOQUNYfS7gmThTwRTOZxWNfIu/view
9. Zabolotna, O., Gut, N., & Shcherban, I. (2020). The role of English for academic purposes in maintaining future teachers' interest in research. Advanced Education, 9(20), 115–120. https://doi.org/10.20535/2410-8286.256236
10. Khalil, L., & Semono-Eke, B. K. (2020). Appropriate teaching methods for general English and English for specific purposes from teachers' perspectives. Arab World English Journal, 11(1). https://ssrn.com/abstract=3582321
11. Khomyshak, O. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii pid chas linhvometodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [The use of digital technologies in the linguistic and methodological training of future foreign language teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia,* 88(2), 38–55. https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4654
12. Kostikova, I., Miasoiedova, S., Razumenko, T., Chernenko, A., & Pochuieva, O. (2019). Teaching English speaking for FCE: Using Facebook as a tool of instructional practice. Amazonia Investiga, 8(22), 719–727.
13. Maierová, E. (2024). Instagram in teaching English for specific academic purposes. Advanced Education, 12(24), 75–91. https://doi.org/10.20535/2410-8286.285461
14. Mohammed Taher Qutub, M., Bukhari, S. S. F., Ali Fadel, S., & Sulaiman Abdulkader Aljuhan, H. (2020). The future of English as a foreign language teaching and learning in view of the Fourth Industrial Revolution in the MENA region. Arab World English Journal, (9). https://ssrn.com/abstract=4534567
15. Myronenko, T., Dobrovolska, L., Shevchenko, I., & Kordyuk, O. (2024). Challenges and sustainability of CLIL implementation in Ukrainian educational establishments. Amazonia Investiga, 13(77), 53–65.

16. Othmane, M., & Bouyakoub, N. (2020). Teaching and testing English in the Algerian educational system. Arab World English Journal, 11(1). https://ssrn.com/abstract=3582362
17. Osvita.UA. (n.d.). Anhliiska mova. Rezultaty NMT 2024 roku [English language. Results of the 2024 NMT]. https://osvita.ua/test/2024/
18. Президент України. (2015, June 25). Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України № 641/2015. https://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560
19. Pylypchuk, M., Kovtun, O., Rudina, M., Khaidari, N., & Poliakova, O. (2023). Ensinar inglês para aviação aumentando as habilidades de tradução através da aplicação do método de aprendizagem integrada de conteúdo e língua. Conhecimento & Diversidade, 15(40), 278–303. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11304
20. Salim Keezhatta, M. (2020). Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English-major students in Saudi Arabia. Arab World English Journal, 11(3). https://ssrn.com/abstract=3705801
21. Thornbury, S. (2021). Teaching in challenging circumstances. Cambridge University Press.
22. Turgay, K. (2024). ChatGPT integrated grammar teaching and learning in EFL classes: A study on Tishk International University students in Erbil, Iraq. Arab World English Journal, (4). https://ssrn.com/abstract=4814669
23. Westerlund, R., Chugai, P., Petrenko, O., & Zuyenok, S. (2023). Teaching and learning English at higher educational institutions in Ukraine through pandemics and wartime. Advanced Education, 10(22), 12–26. https://doi.org/10.20535/2410-8286.283353
24. Yamin, M. (2025). Teaching English learning with 3 Cs to improve students' life skills in the 21st century. Arab World English Journal, 16(1). https://ssrn.com/abstract=5202870

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.9.072:519.17 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-32

МЕРЕЖЕВИЙ АНАЛІЗ ЯК МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ АРХІТЕКТУРИ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Черненко В. П.
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту та інформаційних технологій
КЗВО «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія»
Полтавської обласної ради
ORCID ID: 0000-0002-2728-6876

Братік О. С.
практичний психолог, асистент кафедри практичної психології
та реабілітаційних технологій
КЗВО «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія»
Полтавської обласної ради
ORCID ID: 0009-0001-8324-7804

У статті здійснено обчислювальне моделювання та деконструкцію внутрішньої системної архітектури ситуативної тривожності представників психологічної спільноти в умовах хронічного воєнного стану за допомогою інноваційних методів мережевої психометрики. Дослідження фокусується на фахівцях та здобувачах психологічної освіти (N = 90) – групі, яка через специфіку професійної діяльності та феномен вікарної травматизації зазнає підвищеного психоемоційного навантаження. Автори обґрунтовують доцільність відходу від традиційного оцінювання психічних станів за усередненим сумарним балом, що маскує реальну картину дистресу. Натомість запропоновано графовий підхід, що розглядає емоційні, когнітивні та соматичні прояви не як наслідок латентної змінної, а як складну, динамічну, самопідтримувальну систему латеральних взаємозв'язків. Емпіричний масив даних, отриманий за субшкалою ситуативної тривоги (STAI-S) Ч.Д. Спілбергера, опрацьовано в середовищі статистичного програмування R за допомогою спеціалізованих психометричних пакетів qgraph та bootnet. Для уникнення перенасиченості моделі було цілеспрямовано відібрано 8 ключових дескрипторів.

На основі матриці чистих часткових кореляцій побудовано розріджену гаусову графічну модель, оптимізація та регуляризація якої здійснювалися за алгоритмом EBICglasso. Топологічний аналіз отриманої мережі виявив високу гетерогенність зв'язків та наявність інтегрованого когнітивно-соматичного ядра патологічних проявів. За розрахунками індексу локальної центральності (сили вузла) провідним системним драйвером та пусковим тригером стану визначено когнітивний вузол «Занепокоєння», який працює у міцному тандемі із соматичним вузлом «Напруга», стрімко активуючи інші симптоми. Метричну надійність та стабільність архітектури моделі верифіковано через непараметричний і case-dropping бутстрепінг (N = 1000), де коефіцієнт стабільності впевнено перевищив встановлений психометричний поріг. Отримані результати відкривають принципово нові перспективи для проєктування точкових, таргетованих психотерапевтичних інтервенцій, доводячи, що деактивація центрального вузла-мішені здатна зруйнувати всю патологічну мережу ситуативної тривожності в умовах тривалого дистресу.

Ключові слова: *ситуативна тривожність, мережева психометрика, теорія графів, гауссова графічна модель, сила вузла, бутстрепінг.*

Chernenko V. P., Bratik O. S. Network analysis as a method for modeling the internal architecture of situational anxiety under martial law

This study uses network psychometrics to model the internal architecture of situational anxiety among psychology professionals and students (N = 90) under martial law. This cohort faces elevated psycho-emotional burdens and vicarious traumatization risks. We propose shifting from traditional sum-score assessments – which obscure the clinical picture – to a graph-based approach. This method conceptualizes cognitive, somatic, and emotional manifestations as a dynamic, self-sustaining system of lateral interconnections rather than outcomes of a latent variable. Data obtained via the STAI-S (C. D. Spielberger) were processed in R using the qgraph and bootnet packages. To prevent model oversaturation, 8 key descriptors were selected. A sparse

© Черненко В. П., Братік О. С., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Gaussian Graphical Model (GGM) was constructed based on regularized partial correlations and optimized using the EBICglasso algorithm. Topological analysis revealed high edge heterogeneity and an integrated cognitive-somatic core. According to the Node Strength centrality index, the cognitive node "Worry" is the leading systemic driver.

It operates in a strong tandem with the somatic node "Tension" to rapidly activate other symptoms. The model's metric reliability and architecture stability were verified via non-parametric and case-dropping bootstrapping (N = 1000); the correlation stability coefficient (CS-coefficient) confidently exceeded established psychometric thresholds. These findings open fundamentally new perspectives for designing precise psychotherapeutic interventions. They demonstrate that deactivating the central target node can dismantle the entire pathological network of situational anxiety during prolonged distress.

Keywords: *situational anxiety, network psychometrics, graph theory, Gaussian Graphical Model, Node Strength, bootstrapping.*

Вступ. Геополітичні реалії, зумовлені повномасштабною війною в Україні, висувають безпрецедентні вимоги до адаптаційних механізмів людської психіки. Перебування в умовах постійної загрози життю, хронічної невизначеності та руйнування звичних соціальних конструктів індукує інтенсивне психоемоційне напруження серед усіх категорій населення. Провідним маркером дезадаптації в таких кризових умовах виступає ситуативна тривожність, яка за тривалого та інтенсивного впливу стресорів здатна трансформуватися у стійкі патологічні стани та супутні тривожно-депресивні розлади.

Традиційний психодіагностичний підхід, що домінує у вітчизняній науковій практиці, спирається на рефлексивні моделі психопатології. У межах цього підходу окремі симптоми розглядаються лише як пасивні індикатори спільної прихованої причини – латентної змінної «тривожності» як психічного синдрому. На практиці це втілюється у підрахунку сумарного балу, що відображає лише загальну «важкість» стану особистості. Проте така лінійна редукція повністю ігнорує внутрішню динаміку стану: вона не дає змоги побачити, як саме когнітивні та соматичні симптоми тривоги взаємодіють між собою, які з них є тригерами для інших і як функціонує психіка як цілісна, самопідтримувальна система в умовах екстремального стресу воєнного часу.

Питання деструктивного впливу війни на психічне здоров'я та трансформацію тривожних станів особистості перебуває у центрі уваги багатьох вітчизняних науковців. Дослідники активно вивчають теоретичні аспекти цієї проблеми [1], її емпіричні кореляти та взаємозв'язок з депресивними проявами й загальним рівнем психічного здоров'я особистості в умовах воєнного дистресу [3]. Окрему увагу приділено вивченню співвідношення показників тривожності, депресії, копінг-стратегій та самоактуалізації особистості під час безпосередньої дії повітряних тривог як моделі критичних життєвих ситуацій [2]. Водночас методологічний апарат більшості вітчизняних робіт залишається обмеженим рамками класичного статистичного аналізу (лінійні кореляції, факторний або процентильний аналіз). Попри високу емпіричну цінність цих робіт, вони залишають поза увагою системну архітектуру психічних явищ.

У світовій психометриці протягом останнього десятиліття відбувся кардинальний парадигмальний зсув, пов'язаний з виникненням мережевого підходу до психопатології, обґрунтованого у працях Д. Борсбума [6] та Д. Робіно [14]. Мережева теорія постулює, що психічний розлад або гострий психологічний стан є не наслідком латентної хвороби, а безпосередньою системою взаємопов'язаних симптомів, які тригерить зовнішня криза. Математичне моделювання таких систем здійснюється за допомогою теорії графів, де симптоми утворюють складну динамічну мережу, підсилюючи або пригнічуючи один одного через петлі зворотного зв'язку [7].

Використання гаусових графічних моделей та алгоритмів регуляризації часткових кореляцій дало змогу світовій науці перейти від опису «синдромів» до деконструкції точних взаємозв'язків між симптомами тривоги та депресії у клінічних вибірках [5]. Застосування цього обчислювального підходу виявилося надзвичайно продуктивним під час аналізу структури психічного дистресу у людей, які пережили бойові дії та вимушене

переселення, що яскраво продемонстровано у дослідженні П. Шлехтера, Я. Хельманна та Н. Морини [15]. Ідентифікація центральних вузлів – симптомів з найвищим показником сили вузла – дає змогу визначити критичні точки системи, руйнація яких веде до розпаду всієї патологічної мережі [12; 15]. Це відкриває принципово нові можливості для проєктування точкових, таргетованих психотерапевтичних інтервенцій, спрямованих на ключові симптоми-мости емоційних розладів [9].

Попри те, що за кордоном мережева психометрика активно розвивається, а питання точності й стабільності таких моделей, а також специфіка математичного методу бутстрепінгу жорстко регламентуються у працях С. Епскампа [10; 11], С. Аньєс [4], Х. Бургера [8] та П. Джонса [13], в українському науковому просторі обчислювальне графове моделювання внутрішньої архітектури симптомів тривожності наразі практично не застосовується.

Існує очевидне методологічне протиріччя: з одного боку, шкала ситуативної тривожності Ч. Спілбергера (адаптація Ю. Ханіна) є найбільш використовуваним інструментом в Україні, а з іншого – її аналіз досі здійснюється виключно через узагальнений сумарний бал. Питання про те, які саме конкретні пункти (симптоми) цієї шкали виступають головними драйверами (центральними вузлами) тривожного стану в умовах хронічного воєнного стресу, залишається повністю не розглянутим. Досі не було побудовано жодної математично верифікованої та стабілізованої моделі внутрішньої архітектури ситуативної тривоги на вітчизняній вибірці.

Метою статті є математичне моделювання внутрішньої системної архітектури ситуативної тривожності населення України в умовах воєнного стану за допомогою методів мережевої психометрики.

Методи та методики дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на вибірці обсягом $N = 90$ осіб, до якої увійшли здобувачі вищої освіти психологічних спеціальностей, практикуючі фахівці та викладачі психологічних дисциплін. Такий склад вибірки дав змогу проаналізувати специфіку внутрішньої архітектури тривожності серед представників психологічної спільноти – групи, яка зазнає підвищеного емоційного навантаження в умовах війни через специфіку професійної діяльності. Психодіагностичним інструментом виступила субшкала ситуативної тривоги (STAI-S) «Шкали реактивної та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна [2; 12]. Замість підрахунку сумарного балу деконструкції піддавалася внутрішня структура відповідей респондентів. Задля оптимізації мережевої моделі з 20 класичних пунктів (за 4-бальною шкалою Лайкерта) було цілеспрямовано відібрано 8 ключових тверджень, які найбільш репрезентативно відображають соматичний та когнітивно-емоційний спектри дистресу. Для зручності обчислювальної обробки та візуалізації графа ці пункти були перекодовані у короткі змістовні дескриптори (наприклад, «Напруга», «Занепокоєння», «Спокій»). Такий дизайн дослідження дав змогу оцінити латеральні зв'язки між ними без припущення про існування латентної причини [6; 14]. Обчислювальне моделювання архітектури тривожності реалізовано в середовищі *R* (v. 4.1.1) за допомогою пакетів qgraph та bootnet [10; 13] у кілька етапів.

1) Побудовано гауссову графічну модель, де пункти шкали виступають вузлами, а зв'язки між ними – ребрами.

2) Для мінімізації хибнопозитивних зв'язків застосовано алгоритм EBICglasso ($\gamma = 0{,}5$), який обнуляє слабкі випадкові кореляції й залишає стійкі зв'язки після контролю впливу інших вузлів [11].

3) Графічне відображення мережі реалізовано за силовим алгоритмом Фрухтермана-Рейнгольда [13]. Для визначення ключових драйверів стану розраховано індекс локальної центральності вузлів – сила вузла [7].

Метричну надійність графа верифіковано за допомогою бутстрепінгу ($N = 1000$ ітерацій) [4]. Точність ваг ребер оцінено через 95% довірчі інтервали непараметричного бутстрепу, а стійкість індексу центральності – через case-dropping бутстреп із розрахунком коефіцієнта стабільності кореляції, критичний поріг якого для інтерпретації моделі становить більше за 0,25.

Результати. Застосування алгоритму EBICglasso дало змогу побудувати розріджену гаусову графічну модель внутрішньої архі-

тектури ситуативної тривожності, яка складається з 8 вузлів та системи ребер (чистих часткових кореляцій).

Візуальний аналіз мережевої моделі на рис. 1 демонструє виражену гетерогенність симптомів з формуванням чітко диференційованих кластерів. Структурним ядром соматичного компонента тривоги виступає міцний додатній зв'язок між вузлами «Напруга» та «Дискомфорт». Цей соматичний блок тісно інтегрований з когнітивним доменом через інтенсивне додатне ребро між «Дискомфортом» та «Занепокоєнням».

Когнітивно-емоційний домен репрезентований вираженою взаємодією симптомів «Розгубленість» та «Нервовість». Специфічною архітектурною особливістю цього графа є утворення ізольованої потужної діади між інвертованим пунктом «Спокій» та «Страхом» – найсильніший прямий зв'язок у цій частині мережі вказує на їхню жорстку взаємозумовленість у структурі стану респондентів.

Ресурсний (перекодований) показник «Впевненість» розташований на периферії мережі та демонструє очікуваний антагонізм до симптомів дистресу, що графічно підтверджується наявністю від'ємних (червоних) ребер з вузлами «Нервовість» та «Занепокоєння». Додаткової уваги заслуговує наявність внутрішніх від'ємних зв'язків у самому ядрі тривоги (зокрема, червоні ребра між «Напругою» та «Занепокоєнням», а також «Розгубленістю» та «Дискомфортом»), що свідчить про активацію специфічних компенсаторних механізмів саморегуляції у досліджуваній вибірці.

Для математичного визначення ключових драйверів стану було розраховано показники локальної центральності вузлів. Діаграма розподілу індексу сили вузла представлено на рис. 2.

Відповідно до розрахунків центральності, найвищий показник сили вузла продемонстрував когнітивний вузол «Занепокоєння», який виступає головним системним драйвером ситуативної тривожності для загаль-

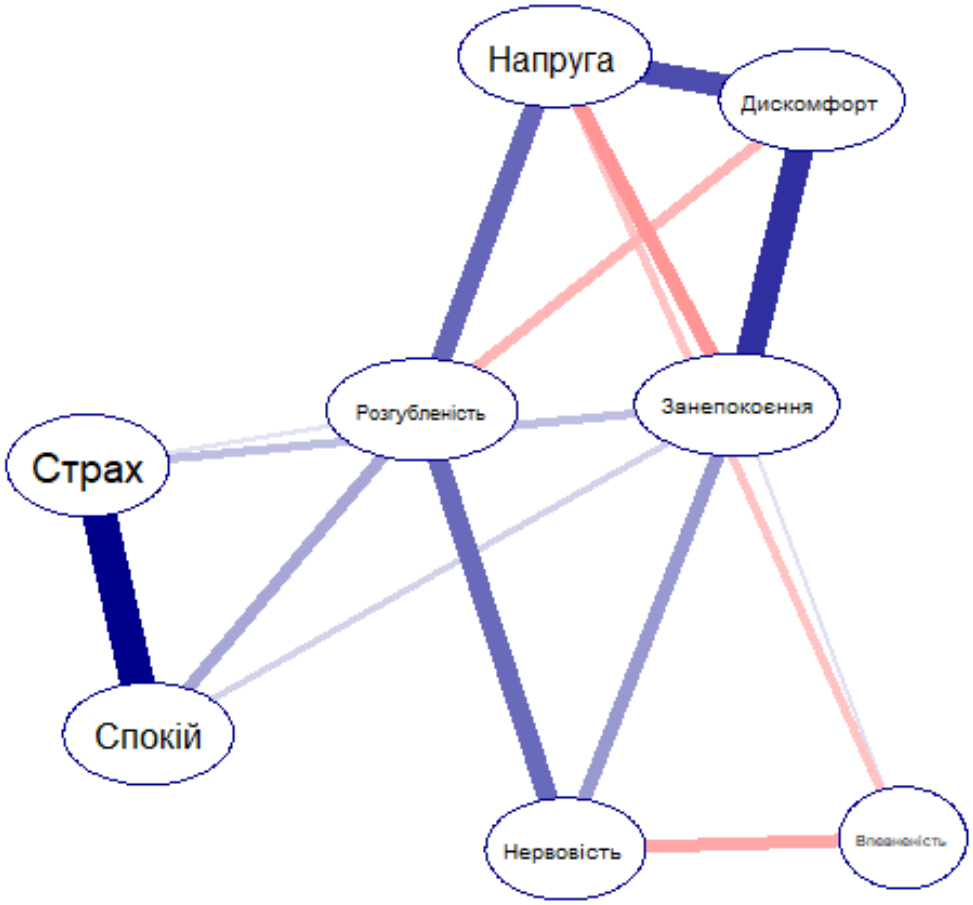


Рис. 1. Гаусова графічна модель мережевої архітектури ситуативної тривожності за 8 вузлами

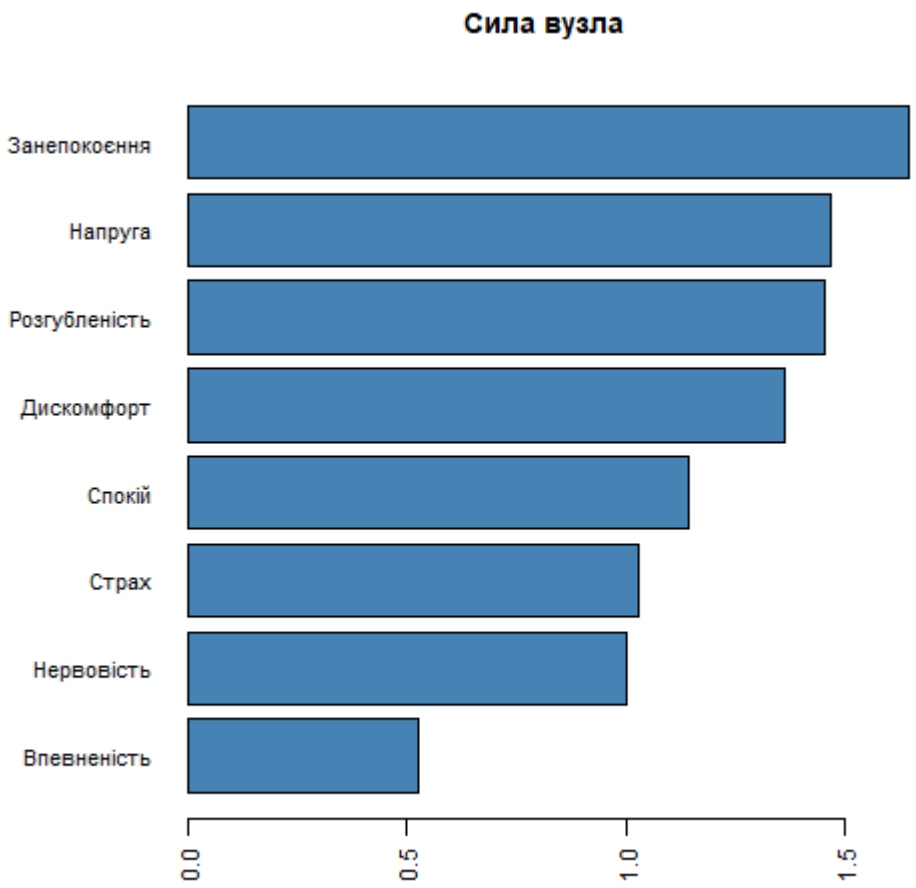


Рис. 2. Діаграма показників центральності вузлів за індексом сили вузла

ного масиву вибірки. Другим за рівнем центральності став вузол соматичного спектра «Напруга». Разом із симптомами «Розгубленість» та «Дискомфорт», які характеризуються майже ідентичними високими показниками впливовості, вони утворюють ядро найактивніших елементів мережі, здатних найшвидше активувати суміжні патологічні прояви. Натомість ресурсний показник «Впевненість» і симптом «Нервозність» продемонстрували мінімальні значення індексу сили вузла, що математично підтверджує їх периферійне розташування у структурі графа та вказує на їхню вторинну (переважно реактивну) роль у динаміці досліджуваного стану.

Метричну надійність графа верифіковано за допомогою бутстрепінгу (N = 1000 ітерацій) відповідно до стандартів парадигми. Точність ваг ребер оцінено через 95% довірчі інтервали непараметричного бутстрепу, які показали стабільність сильних лінійних зв'язків мережі. Стійкість індексу центральності перевірено через case-dropping бутстреп з розрахунком коефіцієнта стабільності кореляції (CS-coefficient). Отримане за результатами розрахунків значення коефіцієнта впевнено перевищило встановлений у психометричній літературі критичний поріг більше за 0,25, що підтверджує метричну надійність побудованої 8-вузлової моделі та правомірність її змістовної психологічної інтерпретації.

Висновки. У роботі застосовано методи обчислювальної мережевої психометрики для деконструкції внутрішньої структури ситуативної тривожності без лінійного порівняння груп, що дало змогу відійти від редукційного оцінювання за сумарним балом.

За допомогою алгоритму EBICglasso змодельовано розріджену гауссову графічну мережу, яка виявила чітку внутрішню кластеризацію та наявність інтегрованого когнітивно-соматичного ядра тривожних симптомів особистості в умовах воєнного стану.

За індексом сили вузла головним системним тригером та пусковим механізмом ситуативної тривожності визначено когнітивний вузол «Занепокоєння». Другим за потужністю активатором виступає соматичний вузол

«Напруга». Разом вони формують центральне ядро мережі, яке чинить найсильніший латеральний вплив на систему та стрімко активує інші патологічні прояви (зокрема, «Розгубленість» та «Дискомфорт»).

Процедура комп'ютерного бутстрепінгу верифікувала точність ваг ребер, а за допомогою case-dropping бутстрепу встановлено, що коефіцієнт стабільності кореляції (CS-coefficient) впевнено перевищує жорсткий психометричний поріг у 0,25, підтверджуючи надійність моделі для подальшого використання у психотерапевтичній практиці.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики та перекладу, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абсалямова Л. Тривожність особистості в умовах війни: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди «Психологія»*. 2025. № 72. С. 8–21. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2025.72.01.
2. Василенко І., Сорочан Ю. Співвідношення показників тривожності, депресії, копінг-стратегій та самоактуалізації особистості. *Актуальні проблеми сучасної психології: теорія, досвід, практика*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24–25 квітня 2025 р.). Одеса: Університет Ушинського, 2025. С. 79–87.
3. Потапчук Є., Пасічник А. Взаємозв'язок тривожності та психічного здоров'я особистості. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. С. 184–193. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-19.
4. Anyes S., Thibaut M., Silvestre M. P. Evaluation of the stability of network models in psychological research: A comparative analysis of bootstrapping methods. *Mathematical Methods and Computational Technologies in Humanities*. 2024. Vol. 18, No. 2. P. 114–128. DOI: https://doi.org/10.5093/anyes2024a18.
5. Beard C., Millner A. J., Forgeard M.J.C. et al. Network analysis of depression and anxiety symptom relationships in a psychiatric sample. *Psychological Medicine*. 2016. Vol. 46, No. 16. P. 3359–3369. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291716002300.
6. Borsboom D. A network theory of mental disorders. *World Psychiatry*. 2017. Vol. 16, No. 1. P. 5–13. DOI: https://doi.org/10.1002/wps.20375.
7. Borsboom D., Deserno M., Rhemtulla M. et al. Network analysis of multivariate data in psychological science. *Nature Reviews Methods Primers*. 2021. Vol. 1, No. 58. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1038/s43586-021-00055-w.
8. Burger J., Isvoranu A.-M., Lunansky G. et al. Reporting standards for psychological network analyses in cross-sectional data. *Psychological Methods*. 2023. Vol. 28, No. 4. P. 806–824. DOI: https://doi.org/10.1037/met0000471.
9. Caycho-Rodríguez T., Torales J., Baños-Chaparro J. et al. Network analysis of relationships between symptoms of depression and anxiety in samples from three South American countries. *Ansiedad y Estrés*. 2024. Vol. 30, No. 3. P. 137–146. DOI: https://doi.org/10.5093/anyes2024a18.
10. Epskamp S., Borsboom D., Fried E. I. Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior Research Methods*. 2018. Vol. 50. P. 195–212. DOI: https://doi.org/10.3758/s13428-017-0862-1.
11. Epskamp S., Rhemtulla M., Borsboom D. Generalized Network Psychometrics: Combining Network and Latent Variable Models. *Psychometrika*. 2017. Vol. 82. P. 904–927. DOI: https://doi.org/10.1007/s11336-017-9557-x.
12. Isvoranu A.M., Epskamp S. Which estimation method to choose in network psychometrics? Deriving guidelines for applied researchers. *Psychological Methods*. 2023. Vol. 28, No. 4. P. 925–946. DOI: https://doi.org/10.1037/met0000439.
13. Jones P.J., Mair P., McNally R.J. Visualizing Psychological Networks: A Tutorial in R. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9, No. 1742. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01742.
14. Robinaugh D., Hoekstra R., Toner E., Borsboom D. The network approach to psychopathology: A review of the literature 2008–2018 and an agenda for future research. *Psychological Medicine*. 2019. Vol. 50. P. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291719003404.
15. Schlechter P., Hellmann J.H., Morina N. Unraveling specifics of mental health symptoms in war survivors who fled versus stayed in the area of conflict using network analysis. *Journal of Affective Disorders*. 2021. Vol. 290. P. 93–101. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.072.

References

1. Absaliamosa, L. (2025). Tryvozhnist osobystosti v umovakh viiny: teoretychnyi analiz [Personality Anxiety in Wartime Conditions: A Theoretical Analysis]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. Skovorody "Psykholohiia" – H. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University Psychological Journal*, 72, 8–21. https://doi.org/10.34142/23129387.2025.72.01 [in Ukrainian].
2. Vasylenko, I., & Sorochan, Yu. (2025). Spivvidnoshennia pokaznykiv tryvozhnosti, depresii, koping-stratehii ta samoaktualizatsii osobystisti [Correlation of Indicators of Anxiety, Depression, Coping Strategies and Personality Self-Actualization]. *Aktualni problemy suchasnoi psykholohii: teoriia, dosvid, praktyka: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 24–25 kvitnia 2025 r.) – Current Problems of Modern Psychology: Theory, Experience, Practice* (pp. 79–87). Ushynsky University [in Ukrainian].
3. Potapchuk, Ye., & Pasichnyk, A. (2023). Vzaiemozviazok tryvozhnosti ta psykhichnoho zdorov'ia osobystosti [The Relationship Between Anxiety and Mental Health of the Individual]. *Psychology Travelogs – Psychology Travelogs*, (2), 184–193. https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-19 [in Ukrainian].
4. Anyes, S., Thibaut, M., & Silvestre, M. P. (2024). Evaluation of the stability of network models in psychological research: A comparative analysis of bootstrapping methods. *Mathematical Methods and Computational Technologies in Humanities*, *18* (2), 114–128. https://doi.org/10.31108/mmct.2024.18.2.114 [in English].
5. Beard, C., Millner, A.J., Forgeard, M.J.C., et al. (2016). Network analysis of depression and anxiety symptom relationships in a psychiatric sample. *Psychological Medicine*, *46* (16), 3359–3369. https://doi.org/10.1017/S0033291716002300 [in English].
6. Borsboom, D. (2017). A network theory of mental disorders. *World Psychiatry*, *16* (1), 5–13. https://doi.org/10.1002/wps.20375 [in English].
7. Borsboom, D., Deserno, M., Rhemtulla, M., et al. (2021). Network analysis of multivariate data in psychological science. *Nature Reviews Methods Primers*, 1, 58. https://doi.org/10.1038/s43586-021-00055-w [in English].
8. Burger, J., Isvoranu, A.-M., Lunansky, G., et al. (2023). Reporting standards for psychological network analyses in cross-sectional data. *Psychological Methods*, *28* (4), 806–824. https://doi.org/10.1037/met0000471 [in English].
9. Caycho-Rodríguez, T., Torales, J., Baños-Chaparro, J., et al. (2024). Network analysis of relationships between symptoms of depression and anxiety in samples from three South American countrie. *Ansiedad y Estrés*, 30, 137–146. https://doi.org/10.5093/anyes2024a18 [in English].
10. Epskamp, S., Borsboom, D., & Fried, E.I. (2018). Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior Research Methods*, 50, 195–212. https://doi.org/10.3758/s13428-017-0862-1 [in English].
11. Epskamp, S., Rhemtulla, M., & Borsboom, D. (2017). Generalized Network Psychometrics: Combining Network and Latent Variable Models. *Psychometrika*, 82, 904–927. https://doi.org/10.1007/s11336-017-9557-x [in English].
12. Isvoranu, A.M., & Epskamp, S. (2023). Which estimation method to choose in network psychometrics? Deriving guidelines for applied researchers. *Psychological Methods*, *28* (4), 925–946. https://doi.org/10.1037/met0000439 [in English].
13. Jones, P.J., Mair, P., & McNally, R.J. (2018). Visualizing Psychological Networks: A Tutorial in R. *Frontiers in Psychology*, 9, 1742. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01742 [in English].
14. Robinaugh, D., Hoekstra, R., Toner, E., & Borsboom, D. (2019). The network approach to psychopathology: A review of the literature 2008-2018 and an agenda for future research. *Psychological Medicine*, 50, 1–14. https://doi.org/10.1017/S0033291719003404 [in English].
15. Schlechter, P., Hellmann, J. H., & Morina, N. (2021). Unraveling specifics of mental health symptoms in war survivors who fled versus stayed in the area of conflict using network analysis. *Journal of Affective Disorders*, 290, 93–101. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.072 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.944.4:159.913:614.88 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-33

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРАЦІВНИКІВ ЕКСТРЕНОЇ МЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРЕДИКТОРІВ ТА ШЛЯХІВ ПРОФІЛАКТИКИ

Чехович О. В.
магістрант ОП «Клінічна психологія»
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
ORCID ID: 0009-0008-0531-2421

Мазур Л. П.
кандидат медичних наук,
доцент кафедри вищої медсестринської освіти,
догляду за хворими та клінічної імунології
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
ORCID ID: 0000-0001-8586-7516

У статті здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми синдрому емоційного вигорання (СЕВ) серед працівників екстреної медичної допомоги (ЕМД). Актуальність дослідження зумовлена специфікою професійної діяльності парамедиків, яка передбачає необхідність ухвалення життєво важливих рішень, функціонування в умовах жорсткого часового пресингу, безперервний контакт із людськими стражданнями та підвищений ризик моральної ретравматизації, що особливо загострюється в сучасних кризових реаліях. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності, патофізіологічних детермінант, ключових предикторів маніфестації та ефективних шляхів психопрофілактики СЕВ у фахівців ургентної медицини. У процесі роботи застосовано методи теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел. Результати дослідження свідчать про те, що синдром емоційного вигорання (СЕВ) є складною психофізіологічною реакцією на тривалий професійний дистрес, яка проявляється емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією професійних досягнень. Розвиток синдрому пов'язаний з порушенням нейроендокринної та вегетативної регуляції, що негативно впливає на когнітивні функції медичних працівників.

Встановлено, що основними чинниками ризику СЕВ є надмірне професійне навантаження, недостатня організаційна підтримка, соціально-демографічні та індивідуально-психологічні особливості. Для працівників екстреної медичної допомоги додатковими стресогенами є ризик моральної травми, регулярний контакт із критичними ситуаціями, суїцидальними випадками та гострими психіатричними кризами. Доведено, що ефективна профілактика і подолання СЕВ потребують комплексного підходу, який поєднує організаційні заходи, розвиток емоційного інтелекту, адаптивних копінг-стратегій і навичок саморегуляції. Найбільш доказовим методом психологічної допомоги є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та її цифрові формати (iCBT), що сприяють зменшенню проявів емоційного вигорання та підвищенню професійної ефективності працівників екстреної медичної допомоги. Таким чином, існує гостра необхідність впровадження комплексних превентивних програм на індивідуальному та інституційному рівнях задля збереження ментального здоров'я працівників ЕМД.

Ключові слова: *емоційне вигорання, екстрена медична допомога, парамедики, професійний стрес, предиктори вигорання, когнітивно-поведінкова терапія, психогігієна, життєстійкість.*

Chekhovych O. V., Mazur L. P. Emotional burnout syndrome in emergency medical workers: theoretical analysis of predictors and prevention strategies

The article provides a comprehensive theoretical analysis of the emotional burnout syndrome (EBS) among emergency medical services (EMS) workers. The relevance of the study is driven by the specific nature of paramedics' professional activities, involving continuous contact with human suffering, functioning under severe time pressure, life-saving decision-making, and an increased risk of moral re-traumatization,

© Чехович О. В., Мазур Л. П., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

which is especially exacerbated in modern crisis realities. The purpose of the study is to theoretically substantiate the essence, pathophysiological determinants, key predictors of manifestation, and effective ways of psychoprophylaxis of EBS in urgent care specialists. The study employed methods of theoretical analysis, systematization, and generalization of contemporary domestic and foreign scientific sources. The study results indicate that emotional burnout syndrome (EBS) is a complex psychophysiological reaction to prolonged occupational distress, manifested by emotional exhaustion, depersonalization, and a decline in professional performance. The development of the syndrome is associated with disturbances in neuroendocrine and autonomic regulation, which negatively affect the cognitive functions of healthcare workers.

It has been established that the main risk factors for EBS are excessive work load, insufficient organizational support, and sociodemographic and individual-psychological characteristics. For emergency medical personnel, additional stressors include the risk of moral trauma, regular exposure to critical situations, suicidal cases, and acute psychiatric crises. It has been demonstrated that effective prevention and management of OHS require a comprehensive approach that combines organizational measures with the development of emotional intelligence, adaptive coping strategies, and self-regulation skills. The most evidence-based method of psychological support is cognitive-behavioral therapy (CBT) and its digital formats (iCBT), which help reduce symptoms of emotional burnout and improve the professional effectiveness of emergency medical services personnel. Thus, there is an urgent need to implement comprehensive preventive programmes at individual and institutional levels to protect the mental health of emergency medical services (EMS) workers.

Keywords: *emotional burnout, emergency medical care, paramedics, occupational stress, burnout predictors, cognitive-behavioral therapy, psychohygiene, resilience.*

Вступ. Професійна діяльність медичних працівників нерозривно пов'язана зі значними психоемоційними навантаженнями, інтенсивність яких безпрецедентно зросла в умовах воєнного стану [1]. Синдром емоційного вигорання (СЕВ) постає як природна відповідь організму на пролонгований вплив робочого стресу помірної та високої інтенсивності. Термін «емоційне вигорання» увійшов до наукового обігу в 1974 році завдяки роботам американського психіатра H. Freudenberger, який визначив його як стан глибокого виснаження через надмірне витрачання внутрішніх ресурсів [2]. Працівники екстреної медичної допомоги (ЕМД) та парамедики виконують свої обов'язки в непередбачуваних умовах з високим рівнем відповідальності за життя та дефіцитом часу. Дослідження фіксують найбільш критичну картину душевного добробуту саме серед медиків невідкладної ланки: на тлі поліцейських чи бійців пожежної охорони ця категорія рятувальників демонструє гірші індекси психологічного страждання, афективного спустошення та підвищену частоту виникнення думок про самогубство, що тісно пов'язано з ризиком моральної травми [3]. Крім того, регулярна експозиція до суїцидальних випадків і гострих психіатричних криз за умови браку спеціалізованої підготовки веде до глибокого вторинного травмування [4].

Розвиток синдрому значною мірою детермінується умовами праці та когнітивними патернами фахівця. Зокрема, критичними факторами виступають позмінний графік та супутня депривація сну: доведено, що нездатність психологічно відключитися від роботи у вільний час (так звана робоча румінація) є потужним предиктором глибокого емоційного та когнітивного виснаження [5]. Додатково парамедики є надзвичайно вразливими до «феномена другої жертви» (емоційного дистресу після критичних інцидентів з пацієнтами), що часто загострюється через дефіцит кадрів, понаднормові зміни та відсутність рутинного дебрифінгу [6]. Водночас виявлено, що головним захисним модератором є підтримка з боку керівництва (supervisors' support), брак якої різко прискорює деперсоналізацію та втрату задоволеності роботою [7].

Метою дослідження є проведення аналізу феномена синдрому емоційного вигорання (СЕВ) серед працівників ЕМД, визначення його предикторів, патофізіологічних детермінант та систематизування ефективних науково-доказові стратегій психологічної профілактики і корекції.

Методи та методики дослідження. Проведено аналіз наукових публікацій, розташованих у відкритому доступі в інтернеті, що присвячені моделям емоційного вигорання (одно-, дво-, три- та чотирьохкомпонентним),

факторам ризику його маніфестації та психотерапевтичним протоколам подолання психоемоційного виснаження.

Результати. Еволюція поглядів на природу вигорання призвела до формування кількох ключових моделей. Однокомпонентна модель (A. Pines та E. Aronson) розглядає кризу крізь призму тілесного, душевного та інтелектуального знесилення, де каталізатором виступає довготривале занурення фахівця у виснажливе середовище [8]. Двокомпонентна модель описує феномен як поєднання граничної втоми та відчуженості [9]. Сформульована B. Perlman, E. Hartman чотирьохкомпонентна концепція розмежовує синдром на емоційне зневоднення, байдужість до реципієнтів, об'єктивацію обов'язків та нівелювання успіхів [10]. Загальновизнаним світовим стандартом є трикомпонентна модель C. Maslach та S. Jackson (1981), яка комплексно розкриває сутність синдрому через емоційне виснаження, деперсоналізацію (формування цинічного ставлення) та редукцію професійних досягнень (втрату сенсу роботи та відчуття власної некомпетентності) [11].

Клінічна картина синдрому багатовимірна. Біхевіоральні індикатори охоплюють ігнорування персонального іміджу, порушення харчової поведінки та схильність до адикцій. Афективні прояви включають душевну апатію, депресивний фон та мізерну психологічну витривалість. На когнітивному рівні фіксуються трафаретний хід думок та небезпечне зростання частоти фахових хиб під час виконання маніпуляцій.

Соматизація синдрому постає закономірним наслідком каскадних патофізіологічних збоїв.

1) Дискредитація гіпоталамо-гіпофізарно-адреналової (ГГА) вісі: хронічна гіперактивність та хаотична секреція кортизолу десинхронізують циркадні патерни, зумовлюючи глибокі інсомнії [12].

2) Вегетативна асиметрія: перманентне перебування у фазі «боротьби або втечі» індукує стійкий судинний спазм, регулярні мігрені та різкі зміни артеріального тиску [13].

3) Порушення нейропластичності: персистуюча циркуляція гормонів стресу деструктивно впливає на архітектоніку префронтальної кори та гіпокампа, що є біологічним субстратом погіршення пам'яті та уваги [14].

4) Стрес-індукована імунодепресія: виснаження компенсаторних резервів призводить до генералізованого падіння резистентності організму.

Аналіз міжнародного досвіду підтверджує крос-культурний характер проблеми. За даними N. Baier та співавторів (2018), у Німеччині парамедики страждають від гіпертрофованих обсягів праці та дефіциту менеджерської підтримки [15]. В Індії, як зазначає A. Baruah зі співавторами (2019), ситуація посилюється браком матеріального забезпечення та соціальної емпатії [16].

Розвиток СЕВ детермінується дією трьох груп факторів.

1) Організаційні. Є найбільш значущими і включають надмірне робоче навантаження, бюрократизацію, дефіцит медикаментів та відсутність підтримки керівництва.

2) Соціально-демографічні з доведеною гендерною вразливістю жінок-медиків, які вигорають швидше через подвійне навантаження. За даними K. Templeton зі співавторами (2019), співробітниці щотижнево віддають додаткові 510 хвилин турботам про сім'ю та хатній рутині [17]. Крім того, за результатами досліджень C. West та співавторів (2018), виховання дитини віком до 21 року корелює зі зростанням небезпеки ментальної кризи на 53%, а наявність партнера, який працює поза медичною сферою, підвищує вірогідність нервового занепаду на 23% [18]. Фаховий стаж є чітким модератором: за даними В. Свір та А. Сич (2025), у початківців (до 5 років) переважає гостре емоційне напруження, у спеціалістів із середнім стажем (10–20 років) зростає деперсоналізація, а після 25–30 років стажу спостерігається критична редукція особистих досягнень [19].

3) Особистісні. До них належить гіпертрофований перфекціонізм, емоційна нестабільність, замкнутість та неадекватна самооцінка, котрі діють як потужні каталізатори ментального колапсу.

Здатність протистояти стресу критично залежить від рівня резильєнтності (життєстійкості). Високий емоційний інтелект відіграє буферну роль. Зокрема, експеримент

D. Szczygiel та M. Mikolajczak (2018) продемонстрував, що здатність аналізувати почуття ефективно блокує токсичну дію гніву чи смутку під час робочої зміни [20]. Конструктивна емпатія (співпереживання) має обернено пропорційний зв'язок зі спустошенням. Зокрема, за даними метааналізу H. Wilkinson та співавторів (2017), 8 з 10 проаналізованих праць фіксують чітку зворотну залежність між здатністю проникатися чужим болем і емоційним спустошенням працівника [21]. Позитивне мислення та виражений внутрішній локус контролю дають змогу клініцистам зберігати відчуття керованості робочим процесом.

Ефективна поведінка виїзних бригад базується на застосуванні триетапних копінг-стратегій: превентивної антиципації (моделювання алгоритмів) під час транспортування, свідомої когнітивної емпатії в момент надання допомоги та постактивної вербалізації пережитого з колегами. Фундаментальним протектором виступає також раціональний тайм-менеджмент, що структурує маніпуляції та нівелює тривогу [22]. На базовому (індивідуальному) рівні профілактика має включати впровадження психогігієнічних патернів: систематичний афективний моніторинг (дослідники рекомендують здійснювати інтроспекцію від 5 ітерацій протягом активної фази доби), попередня чуттєва конфігурація перед викликом, своєчасна комунікативна розрядка, комічний рефреймінг, фіналізація незавершених гештальтів та ведення інтроспективних записів.

Для глибокої терапії та корекції вже наявних наслідків СЕВ доказова медицина визнає «золотим стандартом» когнітивно-поведінкову терапію (КПТ) [23]. Її ефективність для парамедиків базується на нейтралізації когнітивних дисторсій (реструктуризації міфів про необхідність врятувати пацієнта «за будь-яку ціну») та на подоланні уникаючої поведінки шляхом біхевіоральної активації. З огляду на ненормований графік працівників швидкої допомоги революційним є розроблення інтернет-орієнтованих протоколів (iCBT) із застосуванням техніки стрес-інокуляції (віртуального моделювання криз для завчасного «щеплення» від стресу) [24].

Висновки. Синдром професійного вигорання – це складний феномен, який формується як деструктивна реакція на хронічний робочий дистрес. За класичною моделлю C. Maslach, цей стан концептуалізується та проявляється через емоційне вичерпання, деперсоналізацію (формування цинічного ставлення) та редукцію особистих і професійних досягнень. Працівники екстреної медичної допомоги (парамедики) становлять найбільш вразливу категорію серед рятувальних служб через унікальну специфіку роботи: безперервний контакт із людськими стражданнями, жорсткий часовий пресинг та надзвичайно високий ризик моральної травми. Клінічна картина патології має системний характер і охоплює не лише біхевіоральні та когнітивні дисфункції, але й глибокі патофізіологічні збої. Соматизація синдрому супроводжується дискредитацією гіпоталамо-гіпофізарно-адреналової вісі, вегетативною асиметрією, імуносупресією та нейротоксичними каскадами. Маніфестація синдрому детермінується сукупністю організаційних (надмірне навантаження, дефіцит матеріальної та менеджерської підтримки), соціально-демографічних (зокрема, гендер та стаж) та індивідуально-психологічних предикторів. Водночас фундаментальну буферну роль у протистоянні дистресу відіграють такі внутрішні психологічні ресурси спеціаліста: високий рівень емоційного інтелекту, диспозиційний оптимізм, внутрішній локус контролю та конструктивна емпатія. Купірування та профілактика вигорання вимагають комплексного багаторівневого підходу: від розвитку індивідуальних копінг-стратегій (навичок саморегуляції, інтеграції в щоденну рутину психогігієнічних патернів, раціонального тайм-менеджменту) до застосування емпірично валідизованих психотерапевтичних інтервенцій. Серед спеціалізованих втручань найвищу доказову результативність демонструють протоколи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ). Інкорпорація цифрових форматів (iCBT) із застосуванням технік стрес-інокуляції є інноваційним та дієвим рішенням для профілактики синдрому в умовах ненормованого графіку працівників ургентної ланки.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Інструменти ШІ використовувалися для структурування матеріалу та покращення формулювань тексту.

Список використаних джерел

1. Теренда Н., Павлів Т., Слободян Н. Професійне вигорання працівників екстреної медичної допомоги (на прикладі Львівської області). Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. 2021. № 1 (87). С. 29–32. DOI: https://doi.org/10.11603/1681-2786.2021.1.12139.
2. Freudenberger H.J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974; 30: 159–165. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.
3. Lentz L.M., Smith-MacDonald L., Malloy D. et al. Compromised conscience: a scoping review of moral injury among firefighters, paramedics, and police officers. *Frontiers in Psychology*. 2021; 12: 639–781. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639781.
4. Lyra R.D., McKenzie S.K., Jenkin G., Every-Palmer S. "How can you not be traumatized": experience of paramedics occupationally exposed to suicide. *Paramedicine*. 2024; 22 (2): 80–90. DOI: https://doi.org/10.1177/27536386241283986.
5. Kamalifar E., Asadi H., Mehri S. The relationship between rumination and job fatigue in pre-hospital emergency personnel: a cross-sectional study. *BMC Emergency Medicine*. 2025; 25: 140. DOI: https://doi.org/10.1186/s12873-025-01301-0.
6. Marung H. et al. The second victim phenomenon among German emergency medical technicians: a cross-sectional study based on the SeViD questionnaire (SeViD-VIII). *BMC Emergency Medicine*. 2025; 25: 137. DOI: https://doi.org/10.1186/s12873-025-01298-6.
7. Thielmann B., Schwarze R., Böckelmann I. A Systematic Review of Associations and Predictors for Job Satisfaction and Work Engagement in Prehospital Emergency Medical Services-Challenges for the Future. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; 20 (5): 45–78. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20054578.
8. Pines A., Aronson E. *Career burnout: Causes and cures.* New York: Free Press; 1988. 257 p.
9. Schaufeli W.B., Van Dierendonck D. The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*. 1993; 14 (7): 631–647. DOI: https://doi.org/10.1002/job.4030140703.
10. Perlman B., Hartman E.A. Burnout: Summary and Future Research. *Human Relations*. 1982; 35 (4): 283–305. DOI: https://doi.org/10.1177/001872678203500402.
11. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981; 2 (2): 99–113. DOI: https://doi.org/10.1002/job.4030020205.
12. Jonsdottir I.H., Sjörs Dahlman A. Mechanisms in endocrinology: Endocrine and immunological aspects of burnout: a narrative review. *European Journal of Endocrinology*. 2019;180(3). DOI: https://doi.org/10.1530/EJE-18-0741.
13. John A., Bouillon-Minois J.B., Bagheri R. et al. The influence of burnout on cardiovascular disease: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*. 2024; 15: 1326745. DOI: https://doi.org/ 10.3389/fpsyt.2024.1326745.
14. Onen Sertoz O., Tolga Binbay I., Koylu E. et al. The role of BDNF and HPA axis in the neurobiology of burnout syndrome. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. 2008; 32 (6): 1459–1465. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2008.05.001.
15. Baier N., Roth K., Felgner S. et al. Burnout and safety outcomes-a cross-sectional nationwide survey of EMS-workers in Germany. *BMC Emergency Medicine*. 2018; 18: 24. DOI: https://doi.org/10.1186/s12873-018-0177-2.
16. Baruah A., Das S., Dutta A. et al. Degree and factors of burnout among emergency healthcare workers in India. *International Journal of Scientific Research*. 2019; 8: 41–45. DOI: https://doi.org/10.15373/22778179.
17. Templeton K., Bernstein C., Sukhera J. et al. Gender-Based Differences in Burnout: Issues Faced by Women Physicians. *NAM Perspectives*. 2019. 16 p. DOI: https://doi.org/10.31478/201905a.
18. West C., Dyrbye L., Shanafelt T. Physician burnout: contributors, consequences and solutions. *Journal of Internal Medicine*. 2018; 283 (6): 516–529. DOI: https://doi.org/10.1111/joim.12752.
19. Свір В., Сич А. Психологічні особливості професійного вигорання у медичних працівників. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія. 2025. № 2 (67). С. 102–107. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.15.
20. Szczygiel D., Mikolajczak M. Emotional Intelligence Buffers the Effects of Negative Emotions on Job Burnout in Nursing. *Frontiers in Psychology*. 2018; 9: 2649. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02649.

21. Wilkinson H., Whittington R., Perry L., Eames C. Examining the Relationship Between Burnout and Empathy in Healthcare Professionals: A Systematic Review. *Burnout Research*. 2017; 6: 18–29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.003.
22. Panadero E. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8: 422. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422.
23. Setti I. et al. The impact of cognitive-behavioral interventions on burnout and secondary traumatic stress in emergency medical services: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18 (1): 1–18. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18010216.
24. Hadjistavropoulos H.D. et al. Internet-delivered cognitive behavior therapy for public safety personnel: A cohort study. *Journal of Anxiety Disorders*. 2021; 83: 102462. DOI: https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102462.

References

1. Terenda, N., Pavliv, T., Slobodian, N. (2021). Profesiine vyhorannia pratsivnykiv ekstrenoi medychnoi dopomohy (na prykladi Lvivskoi oblasti) [Professional burnout of emergency medical workers (on the example of Lviv region)]. *Visnyk sotsialnoi hihiieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy – Bulletin of social hygiene and health care organizations of Ukraine,* 1 (87), 29–32. https://doi.org/10.11603/1681-2786.2021.1.12139 [ш Ukrainian].
2. Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues,* 30, 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.
3. Lentz L.M., Smith-MacDonald L., Malloy D. et al. (2021). Compromised conscience: a scoping review of moral injury among firefighters, paramedics, and police officers. *Frontiers in Psychology,* 12, 639781. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639781
4. Lyra R.D., McKenzie S.K., Jenkin G., Every-Palmer S. (2025). 'How can you not be traumatized': experience of paramedics occupationally exposed to suicide. *Paramedicine*, 22 (2), 80–90. https://doi.org/10.1177/27536386241283986.
5. Kamalifar, E., Asadi, H., Mehri, S. (2025). The relationship between rumination and job fatigue in pre-hospital emergency personnel: a cross-sectional study. *BMC Emergency Medicine,* 25, 140. https://doi.org/10.1186/s12873-025-01301-0.
6. Marung, H. et al. (2025). The second victim phenomenon among German emergency medical technicians: a cross-sectional study based on the SeViD questionnaire (SeViD-VIII). *BMC Emergency Medicine,* 25, 137. https://doi.org/10.1186/s12873-025-01298-6.
7. Thielmann, B., Schwarze, R., Bockelmann, I. (2023). A Systematic Review of Associations and Predictors for Job Satisfaction and Work Engagement in Prehospital Emergency Medical Services - Challenges for the Future. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (5), 4578. https://doi.org/10.3390/ijerph20054578.
8. Pines, A., Aronson, E. (1988). Career burnout: Causes and cures. New York: Free Press, 257 p.
9. Schaufeli, W.B., Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. Journal of Organizational Behavior, 14 (7), 631–647. https://doi.org/10.1002/job.4030140703.
10. Perlman, B., Hartman, E.A. (1982). Burnout: Summary and future research. Human Relations. 35 (4), 283–305. https://doi.org/10.1177/001872678203500402.
11. Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior.* 2 (2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205.
12. Jonsdottir, I.H., Sjörs Dahlman, A. (2019). Mechanisms in endocrinology: Endocrine and immunological aspects of burnout: a narrative review. *European Journal of Endocrinology.* 180 (3), R147–R158. https://doi.org/10.1530/EJE-18-0741.
13. John, A., Bouillon-Minois, J.B., Bagheri, R. et al. (2024). The influence of burnout on cardiovascular disease: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry.* 15, 1326745. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1326745.
14. Onen Sertoz, O., Tolga Binbay, I., Koylu, E. et al. (2008). The role of BDNF and HPA axis in the neurobiology of burnout syndrome. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry.* 32 (6), 1459–1465. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2008.05.001.
15. Baier, N., Roth, K., Felgner, S. et al. (2018). Burnout and safety outcomes – a cross-sectional nationwide survey of EMS-workers in Germany. *BMC Emergency Medicine.* 18, 24. https://doi.org/10.1186/s12873-018-0177-2.
16. Baruah, A., Das, S., Dutta, A. et al. (2019). Degree and factors of burnout among emergency healthcare workers in India. *International Journal of Scientific Research*. 8, 41–5. https://doi.org/10.15373/22778179.

17. Templeton, K., Bernstein, C., Sukhera, J. et al. (2019). Gender-Based Differences in Burnout: Issues Faced by Women Physicians. *NAM Perspectives.* 16 p. https://doi.org/10.31478/201905a.
18. West, C., Dyrbye, L., Shanafelt, T. (2018). Physician burnout: contributors, consequences and solutions. *Journal of Internal Medicine*. 283 (6), 516–529. https://doi.org/10.1111/joim.12752.
19. Svir, V., Sych, A. (2025). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho vyhorannia u medychnykh pratsivnykiv [Psychological features of professional burnout in medical workers]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii uparvlinnia personalom. Psykholohiia – Scientific works of the Institute of Medical Education. Psychology,* 2 (67), 102–107. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.15 [in Ukrainian].
20. Szczygiel, D., Mikolajczak, M. (2018). Emotional Intelligence Buffers the Effects of Negative Emotions on Job Burnout in Nursing. *Frontiers in Psychology.* 9, 2649. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02649.
21. Wilkinson, H., Whittington, R., Perry, L., Eames, C. (2017). Examining the relationship between burnout and empathy in healthcare professionals: A systematic review. *Journal of Burn Care and Research. 6,* 18-2. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.003.
22. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. 8, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422.
23. Setti, I. et al. (2021). The impact of cognitive-behavioral interventions on burnout and secondary traumatic stress in emergency medical services: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* 18 (1), 1–18. https://doi.org/10.3390/ijerph18010216.
24. Hadjistavropoulos, H.D. et al. (2021). Internet-delivered cognitive behaviour therapy for public safety personnel: A cohort study. *Journal of Anxiety Disorders*. 83, 102462. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102462.

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 376-056.34:159.943-053.4 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-34

УТОЧНЕННЯ ПОНЯТТЯ РУТИНИ СПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ESDM

Чумаченко Д. О.
аспірант
Національного університету «Києво-Могилянська Академія»
ORCID ID: 0009-0008-0523-2990

Стаття присвячена проблемі відсутності операціоналізованого визначення рутини спільної активності (joint activity routine) як аналітичної одиниці спостереження в межах Денверської моделі раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) для дітей з розладами спектра аутизму. Хоча методичні матеріали ESDM описують рутину спільної активності як послідовність чотирьох фаз – відкриття, тема, розширення, завершення, – це поняття не має формалізованих критеріїв ідентифікації та вимірювання, що обмежує його використання у дослідницьких дизайнах і стандартизації процедур оцінювання раннього втручання. Метою статті є уточнення операціонального визначення рутини спільної активності як аналітичної одиниці в межах ESDM. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення та теоретичного моделювання. Матеріалом слугували офіційні методичні матеріали ESDM, публікації в межах прикладного аналізу поведінки, зокрема три закони поведінки, що висвітлює В. Баум – розподілу, індукції та коваріації, – а також сучасні українські й зарубіжні дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами спектра аутизму.

На підставі молярного підходу до аналізу поведінки запропоновано операціональне визначення рутини як повторюваного і стабільного у часі зразка взаємодії, поведінка учасників якого перебуває у систематичних контингентних відносинах і набуває функції контекстуального стимульного контролю щодо подальших дій партнерів. Уточнено структурні компоненти рутини – «тема» та «розширення» – через поняття стимульного контролю та топографії поведінки. Розроблено систему кількісних показників (частота ініціацій і відповідей, співвідношення ініціацій між учасниками, частка розширень до повторень теми, бінарні показники вибору), що фіксуються шляхом підрахунку дискретних поведінкових подій без відеозапису чи покадрового хронометражу, що підвищує придатність підходу для дослідницьких і прикладних цілей. Окреслено обмеження запропонованої операціоналізації та напрями подальших емпіричних досліджень.

Ключові слова: *рутина спільної активності, ESDM, операціоналізація, молярний біхевіоризм, прикладний аналіз поведінки, розлади спектра аутизму, кількісні показники.*

Chumachenko D. O. Refining the concept of the joint activity routine in ESDM

The article addresses the absence of an operationalized definition of the joint activity routine as an analytic unit within the Early Start Denver Model (ESDM), a naturalistic developmental-behavioral early intervention approach for children with autism spectrum disorder. Although ESDM materials describe the routine as a four-phase structure – opening, theme, elaboration, and closing – the concept lacks formalized identification and measurement criteria, limiting its use in research designs and standardized assessment. The purpose of the article is to refine the operational definition of the joint activity routine within ESDM.

The study employed theoretical analysis, comparison, generalization, and modeling, drawing on official ESDM materials, applied behavior analysis literature, including described by Baum W. three laws of behavior – allocation, induction, and covariance – and current Ukrainian and international research on support for children with autism spectrum disorder. Building on a molar approach to behavior, the routine is defined as a repeated, temporally stable interaction pattern in which participants' behavior is embedded in systematic contingent relations and acquires the function of contextual stimulus control over subsequent partner actions. The components "theme" and "elaboration" are operationalized through stimulus control and response topography. A set of quantitative indicators is proposed, including initiation and response frequency, the ratio of initiations between participants, the proportion of elaborations relative to theme repetitions, and binary choice indicators, based on counting discrete events rather than video recording or frame-by-frame timing, increasing the approach's applicability for research and practice alike. Limitations and directions for future research are outlined.

Keywords: *joint activity routine, ESDM, operationalization, molar behaviorism, applied behavior analysis, autism spectrum disorder, quantitative indicators.*

© Чумаченко Д. О., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Вступ. Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM) є інтегративним підходом натуралістичного розвитково-поведінкового раннього втручання, що поєднує принципи прикладного аналізу поведінки та психології розвитку задля формування соціально-комунікативних навичок у дітей з розладами спектра аутизму [11; 12].

У структурі ESDM ключовою організаційною одиницею навчання є рутини спільної активності (joint activity routines), які задають контекст природного навчання через діадну (dyadic) взаємодію дитини та дорослого. У методичних матеріалах ESDM ці рутини описуються як послідовність фаз взаємодії – відкриття, тема, розширення та завершення, – що забезпечують підтримку спільної уваги та соціальної залученості дитини [11, с. 120–121].

Водночас описана структура не передбачає формалізованих критеріїв ідентифікації рутини як одиниці спостереження та аналізу в емпіричних дослідженнях. Внаслідок цього рутини спільної активності мають обмежений потенціал у дослідницькій практиці як аналітична одиниця та опосередковано описуються через інші концепції, зокрема спільного залучення (joint engagement) та епізодів взаємодії (interaction episodes), без чіткого визначення їхніх меж як структурованої одиниці аналізу.

У сучасних українських дослідженнях поняття рутин спільної активності в ESDM розглядається переважно в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в системі раннього втручання [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Зокрема, В. Міронова підкреслює роль спільної активності як базового механізму формування соціальної компетентності дитини та описує її як структуровані цикли взаємодії між дорослим і дитиною, що ґрунтуються на чергуванні ініціативи, відповіді та підкріплення [3]. Такі цикли інтерпретуються як послідовність коротких комунікативних обмінів, які поступово ускладняються за рахунок збільшення тривалості взаємодії та розширення репертуару соціально-комунікативних дій.

В більшості українських робіт спільна активність описується переважно феноменологічно, через загальні характеристики взаємодії та її розвивальний ефект, без чіткої операціоналізації як одиниці втручання. Це зумовлює термінологічну варіативність між поняттями «циклічна взаємодія», «спільна активність», «рутина взаємодії» та «навчальна взаємодія» в межах ESDM.

Зарубіжні публікації розглядають рутини спільної активності як контекст реалізації навчання в ESDM та форму організації діадної взаємодії [10, с. 21]. В офіційних матеріалах ESDM спільна активність визначається як ситуація спільної зосередженості партнерів на об'єкті, діяльності або грі [11, с. 120]. При цьому рутина спільної активності має внутрішню структуру, що включає такі чотири послідовні фази: відкриваючу фазу, тему, розширення та завершення [11, с. 120–121]. На рівні методичного опису ESDM містить структурований прототип рутини, який задає логіку організації взаємодії, але не визначає її як аналітичну одиницю в дослідницьких дизайнах.

Попри наявність феноменологічного та структурного опису рутини спільної уваги, в рамках офіційного мануалу ESDM можна виділити такі методологічні обмеження: а) визначення поняття побудовано на термінології яка ускладнює безпосереднє вимірювання поведінки через суб'єктивний характер описаних явищ; б) недостатнє розроблення вимірюваних критеріїв двох з чотирьох структурних етапів рутини (теми та розширення); в) попри наявність наголосу на важливості надання вибору в рамках рутини, відсутність вимірюваних критеріїв ідентифікації примусу та згоди; г) попри феноменологічний аналіз рутини з точки зору наявності та частоти навчальних епізодів, недостатнє розроблення критеріїв кількісної оцінки навчальної цінності рутини. Інструмент оцінювання відповідності методу – ESDM Fidelity Rating System – містить критерії оцінювання якості реалізації втручання (зокрема, взаємної участі, чутливості до ініціатив дитини та організації спільної активності), проте не містить формалізованих критеріїв операціоналізації та ідентифікації рутини спільної активності як самостійної аналітичної одиниці спостереження.

Таким чином, у зарубіжних дослідженнях поняття рутини спільної активності недостатньо операціоналізованим та переважно опису-

ється структурно з використанням концептів, таких як спільне залучення (joint engagement) та епізоди взаємодії (interaction episodes).

Аналіз наукових джерел свідчить про недостатній рівень операціоналізації поняття рутини спільної активності як вимірюваної аналітичної одиниці, що обмежує можливості порівняння результатів досліджень і стандартизації застосування цього конструкту в практиці раннього втручання та зумовлює потребу в його уточненні на рівні операційних критеріїв взаємодії.

Метою статті є уточнення операціонального визначення рутини спільної активності як аналітичної одиниці в межах ESDM.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс таких теоретичних методів: аналіз, порівняння, узагальнення та теоретичне моделювання.

Матеріалом для аналізу слугували три групи джерел: (а) офіційні методичні матеріали ESDM, зокрема опис структури рутини спільної активності та її фаз [11]; (б) публікації в межах прикладного аналізу поведінки, що розкривають молярний підхід до опису поведінки та закони її організації [8; 9; 7]; (в) сучасні україномовні та зарубіжні дослідження, присвячені психолого-педагогічному супроводу дітей з розладами спектра аутизму в системі раннього втручання [1; 2; 3; 10; 13].

Аналіз джерел здійснювався у три етапи. На першому етапі проведено контент-аналіз наявних визначень спільної активності та рутини в межах ESDM задля виявлення спільних структурних ознак (наявність учасників, спрямованість на об'єкт, повторюваність, циклічність). На другому етапі здійснено порівняння підходів до опису рутини в україномовній та зарубіжній літературі задля виявлення термінологічної варіативності та ступеня операціоналізації поняття. На третьому етапі застосовано теоретичне моделювання: виявлені структурні ознаки рутини були зіставлені з положеннями молярного біхевіоризму [8; 9], що дало змогу сформулювати уточнене операціональне визначення рутини спільної активності, виокремити її структурні компоненти («тема», «розширення») та розробити систему кількісних показників для їх емпіричної фіксації.

Результати. Згідно з визначенням, наведеним в офіційному мануалі ESDM, спільна активність – це діяльність, у якій два партнери взаємодіють у межах однієї ситуації, зосереджують увагу на спільних об'єктах або спільно виконують гру чи завдання [11, с. 120]. Віванті та Стамер визначають рутини спільної активності як ігрові та повсякденні взаємодії, що ґрунтуються на ініціативі дитини та її інтересах і спрямовані на посилення соціальної залученості та навчання [13, с. 231].

У межах описів ESDM спільна активність трактується як контекст послідовних циклів взаємодії між дитиною та дорослим, у яких відбувається обмін ініціативами, жестами, емоційними та вербальними реакціями. Ці цикли організовані за принципом «ініціатива – відповідь – наслідок/підкріплення» та забезпечують підтримання взаємодії. З часом вони ускладняються через збільшення тривалості епізодів та варіативність соціально-комунікативних дій, що сприяє розвитку здатності до спільного залучення, чергування ролей та підтримання взаємної уваги [3, с. 182]. Узагальнюючи, можемо сказати, що рутина спільної активності є прикладом одиниці молярної поведінки, тобто такої поведінки, що є повторюваною та розтягнутою в часі.

Опис рутини через окремі реакції («ініціація – відповідь – підкріплення») дає змогу аналізувати локальні поведінкові події, однак не дає можливості розглядати саму рутину як цілісну одиницю взаємодії, що зберігає свою структуру в часі. Саме тому доцільним є звернення до молярного аналізу поведінки. З точки зору молярного біхевіоризму, поведінка розглядається як цілісні зразки діяльності, що розгортаються в часі та формуються під впливом наслідків [8, с. 7]. Такий підхід дає змогу аналізувати рутину як рівень організації поведінки, що перевищує окремі дискретні реакції.

У межах цього підходу Баум виокремлює три закони поведінки – розподілу, індукції та коваріації [9], які описують молярну організацію діяльності. Закон розподілу пояснює, що активність займає частку часу відносно конкуруючих альтернатив; закон індукції – що поява значущого стимулу закономірно під-

вищує ймовірність пов'язаних з ним реакцій; закон коваріації – що стійкий зв'язок між подіями формується не миттєвою суміжністю дій, а регулярним відтворенням цього зв'язку в часі. Застосовані до рутини спільної активності, ці закони дають змогу розглядати її як патерн, що утримується завдяки конкуренції за час участі, взаємній індукції ініціатив і відповідей та їх систематичній коваріації, а не як випадкову послідовність окремих епізодів взаємодії.

Узагальнення цих підходів дає змогу описати рутину спільної активності як повторюваний у часі зразок взаємодії, що характеризується: а) наявністю щонайменше двох учасників; б) спільною спрямованістю діяльності на об'єкт, гру або мету; в) відносною стабільністю та повторюваністю у часі; г) наявністю спостережуваних індикаторів соціальної взаємодії (ініціації, відповіді, координації погляду, жестів, мовлення та імітаційних дій); ґ) циклічністю взаємодії, що забезпечує багаторазове відтворення епізодів спільної активності в межах однієї діяльності.

Враховуючи молярну природу рутини спільної активності, пропонуємо таке визначення: рутина спільної активності – це повторюваний і стабільний у часі зразок взаємодії двох або більше осіб, у межах якого поведінка учасників перебуває у систематичних контингентних відносинах і набуває функції контекстуального стимульного контролю щодо подальших дій партнерів. У таких умовах поведінка кожного учасника може виступати умовою виникнення спільної уваги, вербальної поведінки та координаційної діяльності.

Іншими словами, рутина спільної активності є організованим у часі зразком узгодженої взаємодії, що забезпечує повторюваність соціально-комунікативних епізодів між учасниками. Такий зразок може бути об'єктивно описаний і виміряний через спостережувані показники поведінки.

Доцільно використовувати вимірювання, що дадуть змогу не лише описати рутину через кількісні показники, але й дійти висновку про якість рутини з точки зору рівності учасників, навчальної цінності рутини та відсутності примусу. При цьому доцільним є таке операціональне уточнення показників, яке б забезпечувало можливість їх фіксації безпосередньо в процесі спостереження, без застосування відеозапису чи покадрового хронометражу, оскільки це підвищує придатність запропонованого підходу для застосування як у дослідницьких, так і в прикладних умовах психолого-педагогічного супроводу.

У зв'язку з цим показники частоти, тривалості та затримки пропонується операціоналізувати переважно через підрахунок дискретних поведінкових подій відносно загальної тривалості рутини, а не через хронометраж меж і затримки кожного окремого епізоду. Єдиним часовим параметром у такому разі виступає загальна тривалість рутини ($T_{заг}$), що фіксується один раз – на початку та наприкінці взаємодії.

Частота ініціацій та відповідей визначається як кількість відповідних подій відносно загальної тривалості рутини:

$$F_i = \frac{N_i}{T_{заг}} F_r = \frac{N_r}{T_{заг}}.$$

Співвідношення ініціацій між учасниками визначається як частка ініціацій дитини відносно суми ініціацій обох партнерів:

$$R_{ІВ} = \frac{N^{дитина}}{N^{дитина} + N^{дорослий}},$$

що обмежує діапазон показника інтервалом [0, 1] і забезпечує його стабільність за малої кількості спостережень.

Розширення теми фіксується як співвідношення кількості зафіксованих розширень та кількості повторень базового зразка:

$$E = \frac{N_{розш}}{N_{тем}}.$$

Показники вибору, згоди та відмови фіксуються бінарно – як наявність чи відсутність відповідної поведінкової події в межах кожного циклу взаємодії:

$$P_{вибір} = \frac{N_{циклів\ з\ вибором}}{N_{циклів}},$$

де кожен цикл позначається як такий, що містить вибір, згоду або відмову (значення 1) або не містить (значення 0), а показник відобра-

жає частку циклів, у яких дитині надавалася й реалізовувалася можливість вибору.

Такий спосіб операціоналізації зберігає теоретичний зв'язок показників із законами розподілу, індукції та коваріації, водночас забезпечуючи практичну придатність вимірювань для застосування фахівцями безпосередньо в процесі взаємодії, без потреби у спеціалізованому обладнанні чи тривалому кодуванні відеоматеріалу.

Окрім операціоналізованого визначення, доцільним є уточнення структури рутини спільної активності, оскільки її організація виступає важливим компонентом психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та безпосередньо впливає на планування освітнього процесу. Уточнення структурних характеристик рутини може сприяти підвищенню рівня розуміння її організації як фахівцями, так і батьками.

У межах ESDM рутина спільної активності описується як структура, що включає такі чотири компоненти: відкриваючу фазу, тему, розширення та завершення [11, с. 120–121]. Відкриваюча фаза та завершення відносно чітко ідентифікуються через зміну контексту взаємодії та перехід між видами діяльності. Натомість компоненти «тема» та «розширення» залишаються менш операціоналізованими та описуються переважно через функціональні характеристики без чітких критеріїв їх поведінкового виділення.

Спираючись на положення прикладного аналізу поведінки [7], а також концепти молярного біхевіоризму [8; 9], пропонуємо таке уточнене операціональне трактування цих компонентів.

Компонент «тема» визначається як перший повторюваний зразок поведінки, який дитина може виконувати самостійно або з мінімальною підтримкою дорослого та який стабільно приводить до мотиваційно значущого для неї результату. У цьому розумінні «тема» виступає базовою одиницею рутини, що підтримується вбудованим підкріпленням і забезпечує її повторюваність.

Компонент «розширення» визначається як систематичне варіювання або ускладнення базового зразка поведінки, що реалізується у двох основних формах.

Розширення стимульного контролю передбачає відтворення одного й того самого функціонального зразка поведінки в умовах варіативних стимулів (зміна предметів, матеріалів, соціальних або контекстних умов) за збереження функції відповіді.

Модифікація топографії поведінки передбачає зміну форми поведінки або структури поведінкового ланцюга за збереження загальної функції відповіді. Це може проявлятися як збільшення довжини поведінкового ланцюга (додавання нових кроків у послідовність дій); ускладнення структури дії (інтеграція нових компонентів у вже наявну послідовність); формування альтернативних топографій для досягнення одного й того ж результату.

Під час планування чи аналізу розширення теми в рутині спільної уваги пропонується використовувати такі вимірювання, узгоджені за формою з показниками, наведеними вище.

Кількість розширень відносно тривалості взаємодії фіксується аналогічно частотам ініціацій та відповідей – як частота розширень відносно загальної тривалості рутини:

$$F_{розш} = \frac{N_{розш}}{T_{заг}}.$$

Співвідношення кількості повторень теми та кількості розширень уже описується введеним раніше показником E. Додатково для оцінки того, наскільки розширення теми підтримується дитиною, а не лише ініціюється дорослим, пропонується частка відповідей на розширення відносно кількості ініціацій розширення:

$$R_{розш} = \frac{N_{вр}}{N_{ір}}.$$

Співвідношення розширень, спрямованих на стимульний контроль, та розширень, спрямованих на модифікацію топографії, за аналогією з показником R_IB пропонується фіксувати як частку, а не як пряме відношення, що забезпечує стабільність показника за малої кількості спостережень:

$$P_{ст} = \frac{N_{ст}}{N_{ст} + N_{топ}},$$

де $N_{ст}$ і $N_{топ}$ – кількість зафіксованих розширень стимульного контролю та розширень

топографії відповідно. Такий спосіб операціоналізації дає змогу аналізувати компонент «розширення» тими самими засобами, що й інші структурні елементи рутини, зберігаючи узгодженість вимірювань у межах запропонованого підходу.

Запропоноване операціональне визначення дає змогу розглядати рутину спільної активності як рівень організації діадної взаємодії, що поєднує аналіз окремих поведінкових актів і аналіз стійких у часі патернів. У такій інтерпретації рутина не зводиться до суми епізодів взаємодії, а виступає повторюваним контекстом, у межах якого окремі поведінкові акти набувають системної взаємозалежності.

З позиції молярного аналізу поведінки [8; 9] поведінка одного учасника рутини виконує функцію умови для подальших дій іншого, без редукції до окремих стимулів і реакцій. Це дає змогу інтерпретувати рутини як функціонально еквівалентні класи взаємодії, що можуть відрізнятися за топографією, але зберігати спільні функціональні характеристики – повторюваність, спільну спрямованість діяльності та підтримання соціально-комунікативного контакту. У цьому ж контексті відкривається можливість класифікації рутин за аналогією до формування класів оперантної поведінки, де одиничні реакції об'єднуються на основі спільної функції, що створює підґрунтя для систематизації діадних взаємодій як аналітичних одиниць різного рівня узагальнення та порівняння їх у межах індивідуальних профілів розвитку й змін у процесі інтервенцій.

Практичне значення запропонованого підходу полягає в можливості використання рутини як аналітичної одиниці для опису індивідуальних профілів взаємодії та порівняння динаміки змін у процесі інтервенцій. Оскільки пропоновані показники побудовані на принципі підрахунку дискретних подій відносно загальної тривалості взаємодії, а не на покадровому хронометражі окремих епізодів, вони придатні для фіксації безпосередньо фахівцем або батьками в процесі спостереження, що розширює прикладну цінність підходу порівняно з дослідницькими протоколами, які вимагають відеофіксації та подальшого кодування.

Запропоноване визначення узгоджується з описами ESDM, але уточнює їх через введення операціональних критеріїв і показників вимірювання. Це підвищує придатність концепту для емпіричного аналізу та зіставлення з іншими NDBI-підходами, такими як JASPER, Project ImPACT та PRT, де взаємодія також описується як повторювані структуровані епізоди спільної діяльності.

Викладений підхід має теоретичний характер і ґрунтується на методах теоретичного аналізу, порівняння та моделювання. Емпірична перевірка запропонованих показників у межах цього дослідження не проводилася. У зв'язку з цим можна виокремити декілька обмежень.

По-перше, запропоновані показники не пройшли перевірки міжекспертної надійності кодування (inter-rater reliability); ступінь узгодженості між незалежними спостерігачами під час фіксації ініціацій, відповідей, розширень та епізодів вибору наразі невідомий і потребує окремого емпіричного дослідження.

По-друге, конструктна та конвергентна валідність запропонованих показників не перевірялася шляхом зіставлення з наявними валідованими інструментами оцінювання взаємодії (наприклад, шкалами спільного залучення Adamson та Bakeman або структурованими протоколами ESDM Curriculum Checklist). Відповідність теоретичного конструкту та його емпіричного вираження потребує подальшої перевірки.

По-третє, перехід від часово-орієнтованої операціоналізації, що враховує тривалість і затримку кожного епізоду, до спрощеної операціоналізації на основі підрахунку дискретних подій підвищує практичність застосування показників, однак може супроводжуватися втратою чутливості до тонких змін динаміки взаємодії всередині окремого епізоду. Питання про те, наскільки ця втрата точності є прийнятною для дослідницьких цілей порівняно з прикладними, залишається відкритим і потребує емпіричного зіставлення обох варіантів операціоналізації.

По-четверте, запропоноване визначення та показники розроблялися на основі теоретичного аналізу літератури з ESDM та прикладного аналізу поведінки, без залучення

емпіричних спостережень за реальною взаємодією дітей з розладами спектра аутизму та дорослих. Це обмежує можливість попередньої оцінки практичної застосовності показників до проведення пілотного дослідження.

Зазначені обмеження визначають напрями подальших досліджень, зокрема: пілотне кодування відеозаписів взаємодії з розрахунком міжекспертної надійності; зіставлення запропонованих показників з наявними валідованими інструментами; порівняльний аналіз чутливості часово-орієнтованого та лічильного варіантів операціоналізації.

Висновки. Узагальнення результатів дає змогу розглядати рутину спільної активності в ESDM як аналітичну одиницю діадної взаємодії, що поєднує молекулярний рівень окремих поведінкових актів і молярний рівень стабільних у часі патернів діяльності. Запропоноване операціональне визначення усуває ключову методичну невизначеність, пов'язану з відсутністю чітких критеріїв ідентифікації меж рутини та її внутрішніх компонентів у дослідницькій практиці.

Уточнення показує, що рутина спільної активності може бути описана як повторюваний у часі зразок взаємодії, у межах якого поведінка учасників формує систему взаємних контингентних відносин і набуває функції контекстуального стимульного контролю для подальших дій. Це дає змогу інтерпретувати рутину не як сукупність епізодів, а як структурований контекст їх виникнення та повторення.

Операціоналізація компонентів «тема» та «розширення» підвищує однозначність аналізу внутрішньої структури рутини. «Тема» визначається як базовий повторюваний поведінковий патерн, що підтримується мотиваційними наслідками та забезпечує стабільність рутини. «Розширення» описується як систематичне варіювання цього патерну через зміну стимульного контролю або топографії поведінки, що дає змогу фіксувати розвиткову динаміку взаємодії.

Запропоновані кількісні індикатори – частота ініціацій і відповідей відносно тривалості рутини, співвідношення ініціацій між учасниками, частка розширень відносно повторень теми та бінарні показники вибору, згоди й відмови – побудовані на принципі підрахунку дискретних поведінкових подій, що забезпечує можливість їх фіксації як у дослідницьких, так і в прикладних умовах без потреби у відеофіксації чи покадровому хронометражі. Це створює підґрунтя для порівняльного аналізу взаємодії в різних умовах втручання та між різними учасниками.

Водночас запропоновані показники на цьому етапі є теоретичними операціоналізаціями, що потребують емпіричної перевірки надійності кодування та конвергентної валідності, як зазначено вище.

Таким чином, запропонований підхід підвищує операціональну визначеність концепту рутини спільної активності в межах ESDM, забезпечує його узгодження з принципами прикладного аналізу поведінки та розширює можливості використання в дослідницьких і прикладних контекстах раннього втручання.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Козак М. Ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в системі раннього втручання. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2025. № 49. С. 54–58. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.09.
2. Матвєєва Н. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з особливими освітніми потребами: напрямки та завдання. *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12 (219–220). С. 87–91. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292240.
3. Міронова В. Психологічні механізми формування соціальної взаємодії дітей із розладами аутистичного спектра під час групових занять за Денверською моделлю раннього втручання. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 4. С. 179–193. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-24.

4. Сіпко Л., Юхименко Л., Завгородня В. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивному середовищі: сучасні підходи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 6. С. 136–145. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19.
5. Соколова Г., Кравець Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні та методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. Вип. 2 (23). С. 178–195. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236.
6. Супрун Г., Шалабоніна С. Особливості готовності батьків і фахівців до впровадження методів «Натуралістичне втручання» та «Візуальна підтримка» для становлення соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2023. № 3 (59). С. 24–32. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.3.4.
7. Baer D.M., Wolf M.M., Risley T.R. Some current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1968. Vol. 1, No. 1. P. 91–97.
8. Baum W.M. Introduction to Molar Behavior Analysis. *Mexican Journal of Behavior Analysis*. 1995. Vol. 21, Special Issue on Operant Contingency. P. 7–25.
9. Baum W.M. Three laws of behavior: Allocation, induction, and covariance. *Behavior Analysis: Research and Practice*. 2018. Vol. 18, No. 3. P. 239–251. DOI: https://doi.org/10.1037/bar0000104.
10. Bruinsma Y., Minjarez M., Schreibman L., Stahmer A. (Eds.). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 2019. 464 p.
11. Rogers S.J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Autistic Children: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York: Guilford Publications, 2025. 343 p.
12. Shreibman L., Dawson G., Stahmer A.C., Landa R., Rodgers S.J., McGee G.G., Kasari C., Ingersoll B., Kaiser A.P., Bruinsma Y., McNerney E., Wetherby A., Halladay A. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45, No. 8. P. 2411–2428. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8.
13. Vivanti G., Stahmer A.C. Can the Early Start Denver Model Be Considered ABA Practice? *Behavior Analysis in Practice*. 2021. Vol. 14, No. 1. P. 230–239. DOI: https://doi.org/10.1007/s40617-020-00474-3.

References

1. Baer, D.M., Wolf, M.M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (1), 91–97 [in English].
2. Baum, W.M. (1995). Introduction to Molar Behavior Analysis. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 21(Special Issue on Operant Contingency), 7–25 [in English].
3. Baum, W.M. (2018). Three laws of behavior: Allocation, induction, and covariance. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 18 (3), 239–251. https://doi.org/10.1037/bar0000104 [in English].
4. Bruinsma, Y., Minjarez, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (Eds.). (2019). Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder. Paul H. Brookes Publishing Company [in English].
5. Kozak, M. (2025). Efektyvnist psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z rozladamy autystychnoho spektra v systemi rannoho vtruchannia [Effectiveness of psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorders in the early intervention system]. *Naukovyi Chasopys Ukrainskoho Derzhavnoho Universytetu Imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina Pedahohika ta Spetsialna Psykholohiia – Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 19. Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 49, 54–58. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.09 [in Ukrainian].
6. Matvieieva, N. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid molodshykh scholiariv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: napriamky ta zavdannia [Psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with special educational needs: directions and tasks]. *Molod i Rynok – Youth and Market*, 11–12 (219–220), 87–91. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.292240 [in Ukrainian].
7. Mironova, V. (2025). Psykholohichni mekhanizmy formuvannia sotsialnoi vzaiemodii ditei z rozladamy autystychnoho spektra pid chas hrupovykh zaniat za denverskoiu modelliu rannoho vtruchannia [Psychological mechanisms of social interaction development in children with autism spectrum disorder during group sessions based on the Early Start Denver Model]. *Visnyk Mizhnarodnoho Ekonomiko-Humanitarnoho Universytetu Imeni Akademika Stepana Demianchuka. Seriia: Pedahohika ta Psykholohiia – Bulletin of the International Economics and Humanities University named after Academician Stepan Demianchuk. Series: Pedagogy and Psychology*, (4), 179–193. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-24 [in Ukrainian].
8. Rogers, S.J., & Dawson, G. (2025). Early Start Denver Model for young autistic children: Promoting language, learning, and engagement. Guilford Publications [in English].

9. Shreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A.C., Landa, R., Rodgers, S. J., McGee, G.G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A.P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8 [in English].
10. Sipko, L., Yukhymenko, L., & Zavhorodnia, V. (2025). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z OOP v inkliuzyvnomu seredovyshchi: suchasni pidkhody [Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in an inclusive environment: modern approaches]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 136–145. https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.19 [in Ukrainian].
11. Sokolova, H., & Kravets, Yu. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: orhanizatsiini ta metodychni aspekty [Psychological and pedagogical support of children with special educational needs: organizational and methodological aspects]. *Osvita Osib z Osoblyvymy Potrebamy: Shliakhy Rozbudovy – Education of Persons with Special Needs: Ways of Development*, 2 (23), 178–195. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.236 [in Ukrainian].
12. Suprun, H., & Shalabonina, S. (2023). Osoblyvosti hotovnosti batkiv i fakhivtsiv do vprovadzhennia metodiv "Naturalistychne vtruchannia" ta "Vizualna pidtrymka" dlia stanovlennia sotsialno-emotsiinoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku z autyzmom [Readiness of parents and specialists to implement the methods "Naturalistic intervention" and "Visual support" for the social and emotional development of older preschool children with autism]. *Naukovi Pratsi Mizhrehionalnoi Akademii Upravlinnia Personalom. Psykholohiia – Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology*, 3 (59), 24–32. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.3.4 [in Ukrainian].
13. Vivanti, G., & Stahmer, A. C. (2021). Can the Early Start Denver Model be considered ABA practice? *Behavior Analysis in Practice*, 14 (1), 230–239. https://doi.org/10.1007/s40617-020-00474-3 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 13.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 371.38:004.9 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-35

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ОСВІТНІМИ КОМПОНЕНТАМИ «ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ ПРОГРАМУВАННЯ» І «ЯКІСТЬ ТА ТЕСТУВАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Шпортько О. В.
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних систем та обчислювальних методів
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»;
докторант центру аспірантури та докторантури
Національного університету водного господарства та природокористування
ORCID ID: 0000-0002-4013-3057

У статті обґрунтовано доцільність використання елементів міждисциплінарного випереджувального навчання в процесі підготовки бакалаврів спеціальності F2 «Інженерія програмного забезпечення» шляхом формування елементів понятійного апарату наступної дисципліни під час практичного вивчення попередньої дисципліни. Зокрема, наведено методику подання рівнів тестування в дисципліні «Об'єктно-орієнтоване програмування» (ООП). Наголошено на тому, що ця методика не лише формально використовує міждисциплінарні елементи випереджувального навчання, але й сприяє засвоєнню класифікації рівнів тестування і ефективному використанню її в майбутньому. Висвітлено роль структурно-логічної схеми освітньо-професійної програми у формуванні компетентностей та досягненні програмних результатів навчання. Запропоновано можливі застосування методу випереджувального навчання в структурно-логічних схемах освітньо-професійних програм зображувати двонапрямленими стрілками. Продемонстровано практичний підхід до вивчення принципів ООП на прикладі завдання розроблення візуального застосунку-калькулятора та інтеграції його у спільний проєкт конкурсу калькуляторів здобувачів освіти всього потоку. Наведено фрагменти програми для реалізації поставленого завдання мовою програмування C# на платформі NET Framework в оболонці Microsoft Visual Studio Community.

Визначено виконавців кожного рівня тестування для розроблення проєкту конкурсу калькуляторів. Наголошено на тому, що елементи міжпредметного випереджувального навчання інтенсифікують навчальний процес, знижують рівень стресу, готують міцну базу для подальшого розуміння складних понять, дають змогу здобувачам вищої освіти краще розуміти необхідність вивчення наступних дисциплін і підвищують зацікавленість в їх опрацюванні, а встановлення міжпредметних зв'язків з елементами випереджувального навчання забезпечує послідовне формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення та підвищує практичну спрямованість освітнього процесу.

Ключові слова: *практично-орієнтоване навчання, структурно-логічна схема освітньо-професійної програми, випереджувальне навчання.*

Shportko O. V. Implementation of interdisciplinary connections between the educational components "Object-oriented programming" and "Software quality and testing" in the process of training software engineers

The article substantiates the expediency of using elements of interdisciplinary anticipatory training in the process of training bachelors of the F2 "Software Engineering" specialty by forming elements of the conceptual apparatus of the next discipline during the practical study of the previous discipline. In particular, the method of presenting testing levels in the discipline "Object-oriented programming" (OOP) is given. It is emphasized that this methodology not only formally uses interdisciplinary elements of anticipatory learning, but also contributes to the assimilation of the classification of testing levels and its effective use in the future. The role of the structural and logical scheme of the educational and professional program in the formation of competences and the achievement of program learning outcomes is highlighted. It is

© Шпортько О. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

proposed that possible applications of the method of anticipatory learning in structural and logical diagrams of educational and professional programs be depicted by two-way arrows. A practical approach to studying OOP principles is demonstrated using the example of the task of developing a visual calculator application and integrating this application into a joint project of a calculator competition for students of the entire stream.

The following are fragments of the program for the implementation of the task in the C# programming language on the NET Framework platform in the Microsoft Visual Studio Community shell. Performers of each level of testing have been identified for the development of the calculator competition project. It is emphasized that the elements of interdisciplinary anticipatory learning intensify the educational process, reduce the level of stress, prepare a solid base for further understanding of complex concepts, enable students of higher education to better understand the need to study the following disciplines and increase interest in their study, and the establishment of interdisciplinary connections with the elements of anticipatory learning ensures the consistent formation of professional competencies of future software engineering specialists and increases the practical orientation of the educational process.

Keywords: *practically-oriented training; structural and logical scheme of the educational and professional program; advanced training.*

Вступ. В процесі викладання будь-якої дисципліни дуже важливо, щоб її теоретичні положення підкріплювалися практичними прикладами їх застосування. Ще краще, коли ці приклади можуть використовуватися здобувачами освіти у повсякденному житті. Це підвищує рівень засвоєння матеріалу здобувачами освіти та дає змогу в повному обсязі опанувати окремі програмні результати навчання. Проте сьогодні практичної орієнтованості окремих дисциплін для якісної підготовки здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня недостатньо. Адже ще й потрібно за весь цикл підготовки сформувати компетентності та досягнути програмних результатів навчання, передбачених освітньо-професійною програмою (ОПП). Задля цього в кожній ОПП чільне місце відводиться структурно-логічній схемі [10]. Саме структурно-логічна схема забезпечує [8]:

– логічну послідовність навчання: визначає, які дисципліни є базовими, а які вивчаються на їх основі;

– реалізацію міжпредметних зв'язків: демонструє, як знання та компетентності з одних освітніх компонентів використовуються в інших;

– формування компетентностей та досягнення програмних результатів навчання: дає змогу простежити, яким чином окремі дисципліни забезпечують досягнення цих показників;

– узгодження змісту ОПП: допомагає уникнути дублювання матеріалу та прогалин у підготовці здобувачів освіти;

– планування освітнього процесу: визначає розподіл дисциплін за семестрами, пре- і постреквізити для їх засвоєння.

Сьогодні структурно-логічні схеми ОПП передбачають міжпредметні зв'язки лише між дисциплінами попередніх семестрів з дисциплінами поточного і наступних семестрів.

Моделі міжпредметної інтеграції розробляються в педагогіці з часів Я. Коменського [6], який ще у XVII столітті обґрунтував принципи взаємозв'язку знань. Сучасні моделі інтеграції, розроблені закордонними дослідниками R. Fogarty та J. Stoehr [12], пропонують багаторівневі підходи до об'єднання змісту навчальних дисциплін на основі спільних тем, проблем і проєктної діяльності. Питання міжпредметної інтеграції у вищій школі досліджені Л. Лук'яновою [3], а підходи до інтеграції фундаментальних, професійних і практичних дисциплін у підготовці фахівців розроблені І. Козловською [2]. Проблеми ж випереджувального навчання наразі розглядаються переважно в межах окремого предмету чи дисципліни. Ми ж пропонуємо розширити міжпредметні зв'язки, ширше впроваджуючи в навчальний процес метод випереджувального навчання [7]. Використовуючи цей метод для підготовки бакалаврів, рекомендуємо формувати елементи понятійного апарату наступної дисципліни під час практичного вивчення попередньої.

Отже, метою статті є пропонування методики використання елементів випереджувального навчання між різними освітніми компонентами в процесі практичної підготовки

у ЗВО. Основні завдання дослідження випливають з поставленої мети:

– навести приклад та обґрунтувати доцільність можливого використання елементів випереджувального навчання між різними освітніми компонентами ОПП підготовки бакалаврів спеціальності F2 «Інженерія програмного забезпечення»;

– запропонувати фрагменти програми мовою програмування C# для демонстрації практичного застосування теоретичного матеріалу під час використання елементів випереджувального навчання;

– зазначити спосіб відображення елементів випереджувального навчання між різними освітніми компонентами ОПП в структурно-логічній схемі.

Методи та методики дослідження. В процесі опрацювання літературних джерел та проблематики статті використано такі загальні теоретичні педагогічні методи, як аналіз та синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, індукція та дедукція. Для дослідження сучасного стану міжпредметного використання елементів випереджуючого навчання застосовувався емпіричний метод педагогічного спостереження.

Результати. Сьогодні дисципліни, пов'язані з вивченням об'єктно-орієнтованого програмування (ООП) та тестуванням програмного забезпечення (ПЗ), входять у всі відомі нам ОПП підготовки бакалаврів за спеціальністю F2 «Інженерія програмного забезпечення». Причому тестування ПЗ вивчається після ООП, тому що тестувати потрібно вміти насамперед власні розроблені програми. Отже, наведемо приклад практичного використання принципів ООП [9] та випереджувального вивчення при цьому рівнів тестування ПЗ.

Покажемо, наприклад, як основні принципи об'єктно-орієнтованого програмування можна продемонструвати на прикладі застосунку-калькулятора. Зрозуміло, що калькулятори використовуються здобувачами освіти і як окремі приладдя, і в складі програмного забезпечення мобільних телефонів, персональних комп'ютерів та інших електронних пристроїв. Принципи їх використання загальновідомі. Отже, створення свого застосунку-калькулятора з додатковими можливостями (наприклад, з реалізацією алгоритмів [11]) – цікаве практичне завдання. Ми розробляємо нескладні калькулятори Windows-форми на платформі NET Framework в оболонці Microsoft Visual Studio Community мовою програмування C# на одній з лабораторних робіт (наприклад, як на рис. 1), після чого здобувачі освіти публікують їх у загальнодоступному репозиторії на GitHub та мають можливість порівняти свій калькулятор з калькуляторами інших здобувачів потоку (рис. 2). Однак на перших лекціях, коли вивчаються принципи ООП, ми вважаємо доцільним продемонструвати один з калькуляторів здобувачів освіти старших курсів і на його прикладі пояснити застосування цих принципів на практиці.

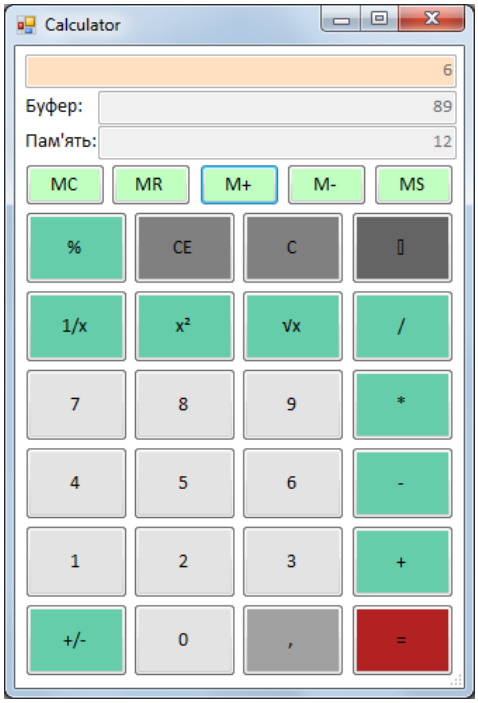


Рис. 1. Калькулятор здобувача освіти Мосейчука Владислава з групи КН-22 ПВНЗ «МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука»

Як відомо, ООП базується на чотирьох основних принципах [1].

1) Абстракція. Подаємо її як здатність описувати об'єкти оточуючого світу засобами вибраної мови програмування в рамках поставленого завдання. В процесі програмування виділяється і описується кожен тип об'єктів (клас), а під час завантаження й виконання програми створюються об'єкти вибраного типу. В застосунку-

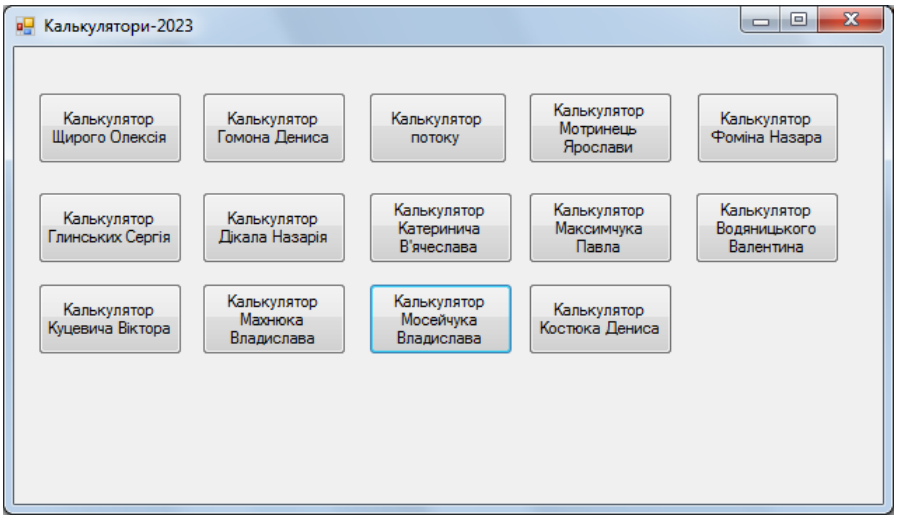


Рис. 2. Головна кнопкова форма проєкту конкурсу калькуляторів між здобувачами освіти потоку

калькуляторі ми описуємо один клас калькулятора, а в процесі експлуатації користувач може відкрити (створити) декілька однотипних об'єктів-калькуляторів.

2) Наслідування. Це здатність одного типу (класу) об'єкта бути породженим від іншого типу (класу). Зрозуміло, що калькулятор ми не розробляємо «з нуля». Навіть завантаження початкового застосунку Windows-форми спричиняє появу порожнього вікна, над яким вже можна виконувати всі базові операції з вікнами (переміщення, зміна розміру, згортання/розгортання тощо). Це автоматично реалізується наслідуванням класу форми-калькулятора від класу *Form*:

```
public partial class FormCalc : Form
{bool resultTablo = false;
string prevOperation = “”;

public FormCalc()
{InitializeComponent(); }

private void plusTablo(string plus)
{if (resultTablo)
{textTablo.Text = “0”;
resultTablo = false; }
if (textTablo.Text == “0”)
textTablo.Text = “”;
textTablo.Text += plus; }

private void plusTablo()
{plusTablo(“0”); }
… }
```

Вже з цього коду здобувач освіти запам'ятовує, де зазначається батьківський клас, а де – клас-нащадок;

3) Інкапсуляція. На наш погляд, вона передбачає:

– здатність поєднання полів, властивостей і методів їх обробки в описі самого класу;

– незалежність об'єкта (всі потрібні поля й методи мають бути в описані в класі об'єкта, а всі зайняті ресурси – звільнені під час його знищення);

– здатність класу приховувати від зовнішнього світу внутрішні деталі реалізації та відображати лише поля, властивості й методи, які можуть бути використані безпосередньо або для подальшого розроблення.

Тут, аналізуючи клас калькулятора, ми акцентуємо увагу на цілісності його коду та на описі окремих методів з модифікаторами *private* чи *public*. Далі пояснюємо, що перші з них можуть викликатися лише зсередини класу, а другі – як зсередини, та і ззовні.

4) Поліморфізм. На перших лекціях ми подаємо його у спрощеному варіанті у рамках спеціалізованого поліморфізму [4] як здатність методів з однаковою назвою, але з різною кількістю чи типами цих аргументів (різною сигнатурою) реалізовувати різну логіку обробки даних. В класі калькулятора цей принцип ми демонструємо на прикладі методу *plusTablo* (див. код вище), який з параметром дописує в табло зазначений текст, а без параметрів – 0.

Вивчаючи тестування ПЗ, найчастіше виділяють такі його рівні.

1) Модульний. Виконується, як правило, розробником для перевірки функціонування окремих фрагментів коду. Під час виконання поставленого завдання з розроблення застосунку-калькулятора тестування на цьому рівні виконує здобувач освіти, відлагоджуючи як окремі можливості, так і свій калькулятор (модуль) загалом.

2) Інтеграційний. Реалізується розробником або тестувальником для перевірки взаємодії фрагментів коду між собою. В нашому завданні цей рівень імплементує теж здобувач освіти, інтегруючи свій калькулятор в репозиторій потоку (рис. 2).

3) Системний. Полягає в перевірці дієздатності системи загалом. В нашому завданні таке тестування виконується кожним здобувачем освіти під час перевірки калькуляторів колег.

4) Приймальний. Найчастіше виконується замовником ПЗ для прийняття рішення про вихід релізу чи повернення до етапу розроблення. В завданні розроблення проєкту конкурсу калькуляторів на цьому рівні тестує ПЗ викладач.

Бачимо, що, виконуючи завдання з розроблення застосунку-калькулятора, здобувач вищої освіти безпосередньо причетний до трьох з чотирьох рівнів тестування і розуміє призначення четвертого рівня. Таким чином, подаючи рівні тестування ПЗ в дисципліні ООП, ми не лише формально використовуємо міждисциплінарні елементи випереджувального навчання, але й сприяємо засвоєнню цієї класифікації і ефективному використанню її в майбутньому.

В ОПП міжпредметні зв'язки, які відображаються в структурно-логічній схемі, найчастіше вказують на змістову інтеграцію навчальних дисциплін [10]: кожна напрямлена стрілка від дисципліни попереднього семестру до дисципліни наступного семестру свідчить про використання матеріалу попередньої дисципліни та її попередників під час вивчення наступної дисципліни. Наприклад, на рис. 3 бачимо, що знання про об'єктно-орієнтовані моделі використовуються в дисципліні «Якість та тестування ПЗ» за посередництва предмета «Командна розробка та управління ІТ-проєктами». Ми пропонуємо можливі застосування методу випереджувального навчання в структурно-логічних схемах ОПП зображувати двонапрямленими стрілками.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можемо дійти таких висновків.

Використання міжпредметних елементів випереджувального навчання інтенсифікує навчальний процес, знижує рівень стресу та готує міцну базу для подальшого розуміння

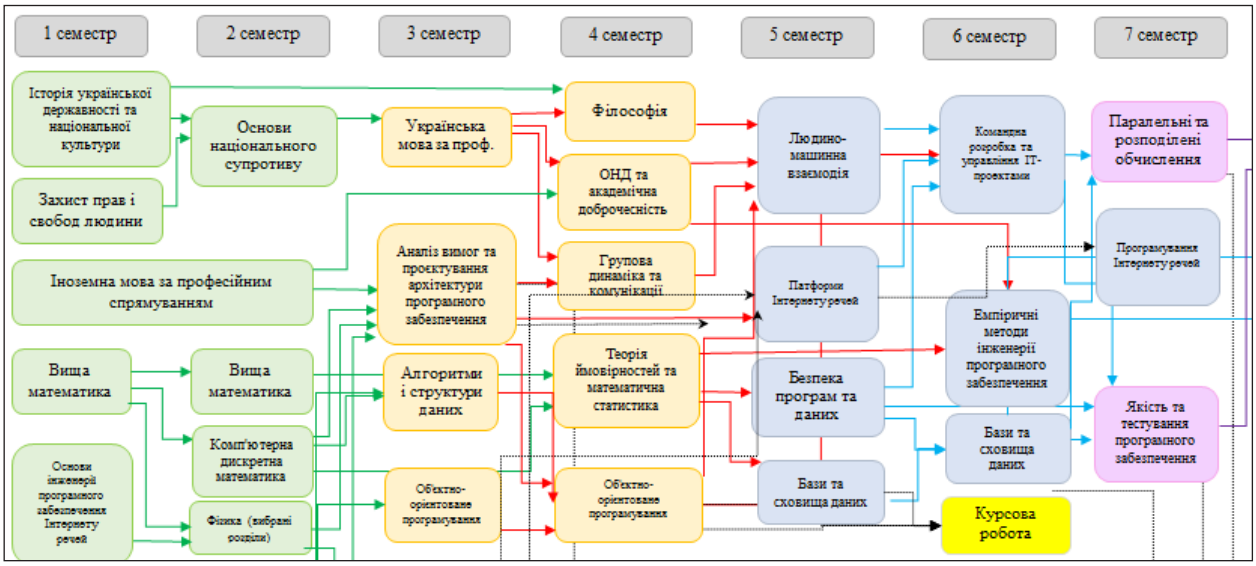


Рис. 3. Фрагмент структурно-логічної схеми ОПП «Інженерія програмного забезпечення Інтернету речей» в ПВНЗ «МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука»

складних понять. Це дає змогу здобувачам вищої освіти краще розуміти необхідність вивчення наступних дисциплін.

Встановлення міжпредметних зв'язків з елементами випереджувального навчання забезпечує послідовне формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення та підвищує практичну спрямованість освітнього процесу.

Дисципліна «Об'єктно-орієнтоване програмування» є фундаментальною основою для опанування дисципліни «Якість та тестування програмного забезпечення», оскільки саме об'єктно-орієнтовані моделі визначають структуру програмного продукту, яка надалі стає об'єктом контролю якості та тестування. З іншого боку, засадничі поняття тестування, такі як його рівні, варто випереджувально подавати в курсі ООП для підвищення зацікавленості у вивченні тестування.

Наочна демонстрація принципів ООП дає змогу здобувачам освіти краще засвоїти теоретичний матеріал, а в подальшому, на лабораторних заняттях, – реалізувати ці принципи на практиці.

Використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Григорович В. Об'єктно-орієнтоване програмування. Ч. 1. Львів: Магнолія 2006, 2023. 284 с. ISBN: 978-617-574-244-0.
2. Козловська І. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній осві.ті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. праць. Львів: ЛДУ БЖД, 2009. С. 71–73.
3. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Інтердисциплінарна взаємодія у професійній підготовці вчителя як педагогічна реальність. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. 2021. № 19. С. 94–108. DOI: https://doi.org/10.31392/iscs.2021.19.094.
4. Поліморфізм (програмування) – Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Поліморфізм_(програмування) (дата звернення: 6.08.2026).
5. Рівні тестування – Q & A. URL: https://qalearning.com.ua/theory/lectures/material/testing-levels (дата звернення: 6.08.2026).
6. Сміт Д. Ян Амос Коменський: завбачливий реформатор шкільної освіти. Київ: МАРХО, 2017. 111 с. ISBN: 978-966-97691-0-7.
7. Швардак М. Особливості технології перспективно-випереджального навчання С.М. Лисенкової. *Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи*: матеріали міжнародної науково-методичної інтернет-конференції, 8–10 жовтня 2013 р. Вінниця, 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/357861063_osoblivosti_tehnologii_perspektivno-viperedzalnogo_navcanna_smlisenkovoi (дата звернення: 6.08.2026).
8. Шпинковський О., Дрозд М. Особливість застосування структурно-логічного уявлення компонентів освітніх програм для формування компетентностей. *Automation Technological and Business Processes*. 2025. Т. 17. № 4. С. 4–10. DOI: https://doi.org/ 10.15673/atbp.v17i4.3327.
9. Шпортько О. Демонстрація основних принципів об'єктно-орієнтованого програмування на прикладі застосунку-калькулятора. *Цифрові технології в освіті: компетентності та інструменти*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 26 травня – 6 липня 2025 р. Львів; Торунь: Liha-Pres, 2025. С. 137–140. ISBN: 978-966-397-523-8.
10. Щирба В. Структурно-логічна схема підготовки фахівців як конструктивна модель процесу набуття професійних якостей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2010. Вип. 16. С. 130–132. URL: https://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/32789/29398 (дата звернення: 6.08.2026).
11. Cormen T.H., Leiserson C.E., Rivest R.L., Stein C. Introduction to Algorithms, Third Edition. Cambridge: MIT Press, 2009. 1320 p.
12. Fogarty R, Stoehr J. Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads. 2th ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2007. 232 p. ISBN: 978-1412955539.

References

1. Hryhorovych, V. (2023). Obiektno-oriientovane prohramuvannia. Chastyna 1 [Object-Oriented Programming. Part 1]. Lviv: Mahnoliia 2006, 2023. 284 p. ISBN: 978-617-574-244-0 [in Ukrainian].
2. Kozlovska, I. (2009). Metapredmetna intehratsiia yak zasib formuvannia zmistu profesiinoi osvity [Meta-subject integration as a means of shaping the content of vocational education]. *Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasnii osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: zb. nauk. prats*. Lviv: LDU BZhD, 2009, pp. 71–73 [in Ukrainian].
3. Nychkalo, N., Lukianova, L. and Khomych L. (2021). Interdystsyplinarna vzaiemodiia u profesiinii pidhotovtsi vchytelia yak pedahohichna realnist [Interdisciplinary interaction in teacher training as a pedagogical reality]. *Mizhdystsyplinarni doslidzhennia skladnykh system*. 19, 94–108. https://doi.org/10.31392/iscs.2021.19.094 [in Ukrainian].
4. Polimorfizm (prohramuvannia) – Vikipediia [Polymorphism (programming) – Wikipedia]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Поліморфізм_(програмування) (last accessed: 6.08.2026) [in Ukrainian].
5. Rivni testuvannia – Q & A [Testing Levels – Q & A]. Retrieved from: https://qalearning.com.ua/theory/lectures/material/testing-levels (last accessed: 6.08.2026) [in Ukrainian].
6. Smit, D. (2017). Yan Amos Komenskyi: zavbachlyvyi reformator shkilnoi osvity [John Amos Comenius: A Visionary Reformer of Schools]. Kyiv: MARKhO, 2017. 111 p. ISBN: 978-966-97691-0-7 [in Ukrainian].
7. Shvardak, M. (2013). Osoblyvosti tekhnolohii perspektyvno-vyperedzhalnoho navchannia S.M. Lysenkovoi [Features of the technology of prospective and advanced learning by S.M. Lysenkova]. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu: dosvid, problemy, perspektyvy: materialy mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi internet-konferentsii, 8–10 zhovtnia 2013 r*. Vinnytsia, 2013. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/357861063_osoblivosti_tehnologii_perspektivno-viperedzalnogo_navcanna_smlisenkovoi (last accessed: 6.08.2026) [in Ukrainian].
8. Shpynkovskyi, O. and Drozd, M. (2025). Osoblyvist zastosuvannia strukturno-lohichnoho uiavlennia komponentiv osvitnikh prohram dlia formuvannia kompetentnostei [Peculiarities of using a structural-logical representation of the components of educational programs for the formation of competencies]. *Automation Technological and Business Processes*. 17 (4), pp. 4–10. DOI: 10.15673/atbp.v17i4.3327 [in Ukrainian].
9. Shportko, O. (2025). Demonstratsiia osnovnykh pryntsypiv obiektno-oriientovanoho prohramuvannia na prykladi zastosunku-kalkuliatora [Demonstration of the basic principles of object-oriented programming using the example of a calculator application]. *Tsyfrovi tekhnolohii v osviti: kompetentnosti ta instrumenty: materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 26 travnia – 6 lypnia 2025 r*. Lviv; Torun: Liha-Pres, pp. 137–140. ISBN: 978-966-397-523-8. [in Ukrainian].
10. Shchyrba, V. (2010) Strukturno-lohichna skhema pidhotovky fakhivtsiv yak konstruktyvna model protsesu nabuttia profesiinykh yakostei [Structural and logical scheme of training specialists as a constructive model of the process of acquiring professional qualities]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna*. 16, pp. 130–132. Retrieved from https://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/32789/29398 (last accessed: 6.08.2026) [in Ukrainian].
11. Cormen, T.H., Leiserson, C.E., Rivest, R.L. and Stein, C. (2009). Introduction to Algorithms, Third Edition. Cambridge: MIT Press. 1320 p. [in English].
12. Fogarty, R and Stoehr, J. (2007) Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads. 2th ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2007. 232 p. ISBN: 978-1412955539 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 11.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК (316.647.5:378.091.8):159.98:615.85 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-36

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Ямницький В. М.
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1741-1303

Сторож О. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0002-2197-1282

У статті представлено теоретико-методологічне та емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами консультування та психотерапії. Розкрито розуміння сутності толерантності до невизначеності як інтегративної характеристики особистості, що забезпечує ефективне функціонування в умовах невизначеності, ґрунтуючись на когнітивному оцінюванні, емоційній реакції і поведінковій відповіді тощо. Описано, що у системі сучасної психологічної допомоги провідна роль належить психологічному консультуванню та психотерапії, які широко використовуються для розв'язання різноманітного спектра психологічних проблем особистості на різних етапах її онтогенетичного розвитку: від вирішення ситуативних життєвих труднощів до корекції складних психологічних порушень. Визначено, що за допомогою засобів консультування і психотерапії здійснюється психологічний супровід особистості в умовах невизначеності та сприяння розвитку толерантності до неї, що набуває особливої актуальності для сучасної молоді. Представлено результати емпіричного дослідження толерантності до невизначеності у сучасних студентів і виявлено недостатню сформованість у них здатності ефективно і продуктивно реагувати на непередбачувані та нестабільні життєві ситуації. Запропоновано психологічну програму розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами психологічного консультування та психотерапії, яка ґрунтується на трьох взаємопов'язаних компонентах: когнітивному, афективному та конативному. Відзначено, що структура кожного групового заняття складалася з трьох блоків: інформаційного, праксеологічного, та акмеологічного. Доведено, що реалізація психологічної програми сприяла позитивним змінам у ставленні сучасних студентів до ситуацій невизначеності, підвищивши їхню готовність до конструктивного реагування на непередбачувані життєві обставини.

Ключові слова: *толерантність до невизначеності, інтолерантність, психологічне консультування, психотерапія, сучасні студенти.*

Yamnitsky V. M., Storozh O. V. Psychological features of the development of tolerance of uncertainty in contemporary students through counseling and psychotherapy

The article presents a theoretical, methodological, and empirical study of the psychological features of developing tolerance of uncertainty in contemporary students through counseling and psychotherapy. The concept of tolerance of uncertainty is examined as an integrative personality characteristic that facilitates effective functioning under conditions of uncertainty through cognitive appraisal, emotional responses, behavioral reactions, and related psychological mechanisms. It is established that psychological counseling and psychotherapy play a significant role in the system of contemporary psychological support and are widely employed to address a diverse range of psychological problems at different stages of personality development, from coping with situational life difficulties to addressing complex psychological disorders. It is determined that counseling and psychotherapeutic interventions provide psychological support to individuals facing uncertain circumstances and contribute to the development of tolerance of uncertainty, which is particularly relevant for contemporary young people. The results of an empirical study of tolerance

© Ямницький В. М., Сторож О. В., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

of uncertainty among contemporary students are presented, revealing an insufficiently developed capacity to respond effectively and adaptively to unpredictable and unstable life situations. A psychological program aimed at developing tolerance of uncertainty in contemporary students through psychological counseling and psychotherapy is proposed. The program is based on three interrelated components: cognitive, affective, and conative. The structure of each group session comprised three blocks: informational, praxeological, and acmeological. The findings indicate that implementation of the psychological program contributed to positive changes in students' attitudes toward uncertain situations and increased their readiness to respond adaptively to unpredictable life circumstances.

Keywords: *tolerance of uncertainty, intolerance of uncertainty, psychological counseling, psychotherapy, contemporary students.*

Вступ. Сучасний соціальний простір характеризується високим рівнем динамічності, невизначеності та зростанням ризиків, що суттєво впливають на функціонування особистості. У психологічному дискурсі феномен невизначеності дедалі частіше розглядається як наслідок інтенсивних соціальних трансформацій, які охоплюють різні сфери суспільного життя. Такі процеси супроводжуються зміною форм і способів комунікації, розширенням спектра соціальних взаємодій та необхідністю адаптації особистості до нових умов соціального середовища. Водночас виникнення нових соціальних ситуацій, що виходять за межі попереднього індивідуального досвіду, підвищує рівень екзистенційної та психологічної невизначеності, актуалізуючи потребу у вивченні психологічних механізмів адаптації та ефективного функціонування особистості в умовах мінливого соціального середовища.

Невизначеність як психологічний феномен, що характеризується відсутністю стабільності, чіткості та передбачуваності умов діяльності, може проявлятися в різних сферах життєвої активності особистості. Вона актуалізується у процесах міжособистісної та міжгрупової взаємодії, інтерперсональної комунікації, прийняття рішень, а також під час виконання навчальних, професійних і повсякденних завдань. У професійній діяльності та в умовах складних життєвих обставин рівень невизначеності значно зростає внаслідок обмеженості або суперечливості інформації, нечіткості критеріїв оцінювання результатів діяльності, а також непередбачуваного перебігу подій і можливих наслідків прийнятих рішень. За таких умов ефективне функціонування особистості значною мірою залежить від її здатності адаптуватися до ситуацій невизначеності та конструктивно реагувати на мінливі вимоги соціального середовища.

Проблема толерантності до невизначеності залишається актуальним предметом дослідження у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. Така тенденція зумовлена зростанням кількості ситуацій невизначеності, з якими особистість стикається у соціальній взаємодії, професійній діяльності, в процесі адаптації до технологічних змін та в умовах постійного збільшення обсягу інформації і стресових подій. Усе це актуалізує необхідність формування у студентської молоді толерантності до невизначеності як психологічного ресурсу, що забезпечує ефективну адаптацію до змін, конструктивне прийняття рішень і успішне професійне становлення.

Теоретико-методологічні засади дослідження феномена толерантності до невизначеності та її психологічних аспектів представлено у працях таких українських вчених, як Л. Березовська [1], В. Івкін [12], Л. Карамушка [17], Т. Колтунович [16], С. Литвин [7], Н. Перегончук [11], К. Терещенко [12], І. Томаржевська [13], Г. Федоришин [14], С. Хілько [15], Я. Чаплак [16], О. Чуйко [14; 16]. Аналіз їхніх наукових праць сприяє глибшому розумінню ролі толерантності до невизначеності та адаптаційних стратегій у забезпеченні успішності навчальної діяльності й психологічного благополуччя студентів в умовах сучасного освітнього середовища. Узагальнення наукових напрацювань зазначених авторів засвідчує складність і багатовимірність феномена невизначеності та підтверджує його актуальність для сучасної психологічної науки.

У системі сучасної психологічної допомоги провідна роль належить психологічному консультуванню та психотерапії, які широко вико-

ристовуються для розв'язання різноманітного спектра психологічних проблем особистості на різних етапах її онтогенетичного розвитку.

Психологічне консультування та психотерапія як форми професійної психологічної допомоги є предметом активних теоретичних і прикладних досліджень у сучасній психологічній науці. Концептуальні засади зазначених напрямів представлені у працях П. Горностая [3], Г. Калмикова [4; 5], Н. Коструби [6], М. Лили [5], К. Седих [10], Т. Ткач [5], О. Фільца [10], О. Фіщук [6] та інших учених. Результати цих досліджень сформували сучасне наукове розуміння психологічного консультування і психотерапії як ефективних форм психологічної допомоги, що забезпечують активізацію особистісних ресурсів, переосмислення індивідуального досвіду, зміну дезадаптивних моделей поведінки та гармонізацію психічного функціонування особистості.

Відповідно до концепцій М. Білової [2], П. Горностая [3], Л. Магдисюк [8; 9], К. Седих [10], Р. Федоренко [8; 9], О. Фільця [10] та інших науковців, психологічне консультування є формою професійної психологічної допомоги, спрямованої на усвідомлення особистістю власних труднощів, розвиток її здатності до самостійного прийняття рішень і пошуку конструктивних способів їх розв'язання, що ґрунтується на принципах активності, автономності та відповідальності клієнта. Натомість психотерапію розглядають як системний вид психологічної допомоги, спрямований на глибинне опрацювання психоемоційних і особистісних проблем, дослідження механізмів їх виникнення, трансформацію дезадаптивних особистісних утворень і розвиток потенціалу особистості, що зумовлює її більш тривалий і поглиблений характер порівняно з психологічним консультуванням.

У науковій роботі Г. Калмикова представлено три методичні підходи до інтерпретації співвідношення психологічного консультування та психотерапії. Перший підхід ґрунтується на розумінні психологічного консультування як окремої форми психотерапевтичної взаємодії. Другий передбачає розгляд цих понять як тотожних, оскільки відмінності між ними мають переважно умовний характер. Третій підхід орієнтований на їх концептуальне розмежування через визначення спільних теоретичних засад і специфічних ознак кожного напряму психологічної допомоги [4, с. 78].

Звідси випливає, що психологічне консультування та психотерапія становлять важливі напрями психологічної допомоги, у межах яких здійснюється робота зі значним колом психологічних запитів особистості – від вирішення ситуативних життєвих труднощів до коригування складних психологічних порушень. Цінним вектором їх застосування є психологічний супровід особистості в умовах невизначеності та сприяння розвитку толерантності до неї, що набуває особливої актуальності для сучасної молоді.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному та емпіричному дослідженні психологічних особливостей розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами консультування та психотерапії.

Методи та методики дослідження. Методологічною основою дослідження є структурований огляд наукових джерел, присвячених психологічним особливостям розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами психологічного консультування та психотерапії. У дослідженні застосовано комплекс загальнонаукових теоретичних методів (аналіз, синтез, порівняння, моделювання та узагальнення), що дали змогу систематизувати сучасні наукові підходи та сформулювати теоретичні та емпіричні висновки.

Для вирішення поставлених емпіричних завдань було застосовано емпіричні й статистичні методи дослідження. Емпіричний етап передбачав використання опитувальника толерантності до невизначеності Д. МакЛейна та методики «Толерантність/Інтолерантність до невизначеності» С. Баднера (Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity, S. Budner). Для статистичної обробки результатів використано непараметричний критерій Т. Вілкоксона (Wilcoxon singer-rank test) для залежних вибірок.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Рівненського державного гуманітарного університету та Міжнародного економіко-

гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. У дослідженні брали участь 76 студентів спеціальності 053 «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти денної та заочної форм навчання віком від 17 до 25 років (1–4 курси), серед яких 22 особи чоловічої статі та 54 особи жіночої статі.

Формувальний експеримент проводився за участю 28 студентів, розподілених на експериментальну (15 осіб) і контрольну (13 осіб) групи. Групи були еквівалентними за соціально-демографічними показниками та низьким і помірним рівнем розвитку толерантності до невизначеності. Оцінювання здійснювалося за результатами первинного та повторного діагностичних зрізів.

Результати. Толерантність до невизначеності в сучасній психології визначається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує ефективне функціонування в умовах невизначеності. У науковій літературі цей феномен розглядається як відносно стійка особистісна риса, ситуативно детермінована установка та метакогнітивна навичка саморегуляції, яка може цілеспрямовано розвиватися. Такий підхід підкреслює багатовимірність толерантності до невизначеності та створює теоретичне підґрунтя для розроблення програм її психологічного розвитку.

Аналіз наукових досліджень засвідчує різноманітність підходів до трактування толерантності до невизначеності. І. Томаржевська висвітлює концептуальні положення Е. Френкель-Брунсвік щодо психологічних механізмів сприйняття невизначеності та етнічних стереотипів, а також підхід С. Баднера, який розглядав інтолерантність до невизначеності як особистісну рису, пов'язану зі сприйняттям неоднозначних ситуацій як загрозливих, і позицію Р. Халлмана щодо толерантності до невизначеності як здатності особистості адаптуватися до мінливих умов [13]. Л. Березовська аналізує підхід А. МакДональда, який визначав толерантність до невизначеності як фундаментальну характеристику когнітивного, емоційного та соціального функціонування особистості [1]. Водночас Л. Березовська і І. Томаржевська висвітлюють погляди Р. Нортона і Д. МакЛейна, які пов'язували толерантність до невизначеності з особливостями поведінки, сприйняттям неоднозначності та способами реагування за умов дефіциту інформації [1; 13].

Незважаючи на різноманітність підходів до трактування толерантності до невизначеності, сучасні дослідження зосереджені на таких ключових напрямах: аналіз емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій на невизначеність; розроблення теоретичних моделей та підходів до її вимірювання; вивчення механізмів подолання невизначеності, зокрема процесів саморегуляції та емоційного контролю; створення методів розвитку толерантності до невизначеності, включно з психологічним консультуванням, психотерапією, тренінговими програмами та іншими практиками психологічної підтримки [1; 7; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

Важливо зосередитися на засобах розвитку толерантності до невизначеності, зокрема на психологічному консультуванні і психотерапії. Узагальнюючи теоретичний матеріал, маємо зазначити, що у консультуванні і психотерапії використовуються однакові професійні компетентності фахівця (побудова довіри, етика, діагностика, планування втручань); процедури та техніки значною мірою збігаються: активне та рефлексивне слухання, емпатія, відкриті запитання, перефразування, інтерпретація, фокусування, підтримка, заохочення, невербальний вплив, дзеркальне відображення, саморозкриття тощо; допомога ґрунтується на взаємодії між клієнтом і фахівцем, де важливі довіра, безпека та співпраця; обидва напрями спрямовані на підтримку, полегшення стану людини та сприяння особистісному розвитку, хоча можуть відрізнятися глибиною та тривалістю роботи.

Таким чином, психологічне консультування та психотерапія є ефективними засобами розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів. У практиці це часто виглядає як континуум інтервенцій: від дії короткострокового консультування (фокус на конкретній проблемі, міжособистісному конфлікті, рішенні тощо) до глибинної психотерапії (робота з характером, внутрішніми конфліктами, травматичним досвідом тощо) (М. Білова [2], П. Горнос-

тай [3], Г. Калмиков [4; 5], Н. Коструба [6], М. Лила [5], Л. Магдисюк [8; 9], К. Седих [10], Т. Ткач [5], Р. Федоренко [8; 9], О. Фільц [10], О. Фіщук [6]).

На підставі теоретичних міркувань переходимо до представлення практичної частини емпіричного дослідження й формувального експерименту.

Проведене емпіричне дослідження за опитувальником толерантності до невизначеності Д. МакЛейна (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I, MSTAT-I) і методикою «Толерантність/Інтолерантність до невизначеності» С. Баднера (Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity, S. Budner) засвідчує, що показник «толерантність до невизначеності» у сучасних студентів перебуває на середньому рівні розвитку з тенденцією до низького. Отримані результати свідчать про недостатню сформованість у сучасних студентів здатності конструктивно реагувати на непередбачувані та нестабільні життєві ситуації. Попри прагнення до впевненості, емоційної стійкості, гнучкості та ефективного прийняття рішень в умовах невизначеності, студенти нерідко демонструють підвищену тривожність, емоційну нестабільність і труднощі саморегуляції. Водночас за наявності внутрішніх ресурсів і відповідних умов вони здатні проявляти пізнавальну активність, креативність, конструктивно реагувати на ситуації невизначеності та підтримувати емоційний і когнітивний баланс. Отримані результати вказують на потребу у розвитку внутрішніх ресурсів, спрямованих на підтримання емоційної рівноваги, життєстійкості та адаптації до умов невизначеності, зокрема в умовах воєнного стану (табл. 1).

Аналізуючи результати емпіричного дослідження, маємо також зазначити, що сучасні студенти більш відкриті до новизни проблеми, яка захоплює їх і надихає у пізнанні. Однак вони більш інтолерантні до невизначеності, коли зустрічаються зі складними і невирішеними проблемами, що у більшості студентів викликають фрустрацію і розгубленість. Аналогічна тенденція спостерігається у дослідженні Н. Перегончук, яка зафіксувала середній і низький рівні сформованості толерантності до невизначеності у більшості студентів-психологів, що свідчить про їхню схильність сприймати непередбачувані ситуації як джерело тривоги та потенційної загрози навіть за умови їхньої перспективності для особистісного й професійного розвитку [11]. Розглядаючи гендерний аспект розвитку толерантності до невизначеності, маємо відзначити дослідження Л. Березовської, у якому не виявлено суттєвих відмінностей за показниками інтолерантності до невизначеності між групами різної статі. Проте у дівчат загальний показник інтолерантності до невизначеності є вищим, що свідчить про їхні усвідомлені очікування та переконання щодо невизначених ситуацій (за даними Л. Березовської, студенти загалом демонструють вищі показники інтолерантності до невизначеності за всіма шкалами) [1]. Натомість у дослідженнях Г. Федоришин і О. Чуйко зафіксовано середній і високий рівні сформованості толерантності до невизначеності у студентів-психологів, що узгоджується з їхніми потребами у досягненні та визнанні, готов-

Таблиця 1

Рівні вираженості толерантності до невизначеності у сучасних студентів (%)

Толерантність до невизначеності	Рівні вираженості		
	Низький	Середній	Високий
За Д. Маклейном			
Толерантність до невизначеності	26,3	54,0	19,7
За С. Баднером			
Новизна проблеми	7,9	85,5	6,6
Складність проблеми	5,3	82,9	11,8
Нерозв’язаність проблеми	3,9	81,6	14,5
Толерантність до невизначеності	5,7	83,3	11,0

ністю до поміркованого ризику й подолання кризового напруження, а також із цінностями, когнітивними установками й соціальними компетентностями (зокрема, цілепокладанням, резилієнтністю, відповідальністю та командною взаємодією) [14]. В емпіричних дослідженнях К. Терещенко та В. Івкіна спостерігаємо середній і високий рівні сформованості толерантності до невизначеності у більшості персоналу освітніх організацій, що свідчить про їхню відповідальність за власні рішення та ефективність діяльності в непередбачуваних умовах (що є критично важливим в умовах війни). Найбільш вираженими показниками толерантності до невизначеності в них виявилися ставлення до складних завдань і позитивне прийняття невизначеності [12]. Таку розбіжність у результатах досліджень українських науковців можна пояснити тенденцією, яку описувала Л. Карамушка. Дослідниця зазначала, що в умовах невизначеності особистість може демонструвати як адаптивну орієнтацію на її прийняття та збереження продуктивної просоціальної поведінки, так і тенденцію до уникнення ситуації через переживання страху та стресу [17]. Таким чином, результати емпіричних досліджень толерантності до невизначеності серед українських науковців мають варіативний характер і залежать від багатьох чинників, зокрема від віку, регіону проживання, часового контексту, професії, стану психічного й фізичного здоров'я, особистісного благополуччя, а також екстремальних умов життєдіяльності (умов війни). З огляду на це формування толерантності до невизначеності на всіх вікових етапах має високе науково-практичне значення. Отже, результати нашого емпіричного дослідження, які засвідчили недостатній рівень розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів, стали підґрунтям для формування змістового наповнення психологічної програми розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами психологічного консультування та психотерапії.

Психологічна програма розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами психологічного консультування та психотерапії ґрунтується на трьох взаємопов'язаних компонентах: когнітивному, афективному та конативному, які описала С. Хілько. Когнітивний компонент спрямований на формування знань і усвідомлення сутності толерантності до невизначеності та її значення в особистісній і професійній діяльності. Афективний компонент передбачає розвиток позитивного емоційного ставлення до ситуацій невизначеності та їх сприйняття як ресурсу особистісного і професійного зростання. Конативний компонент орієнтований на розвиток навичок прийняття виважених рішень, ефективного розв'язання проблем і готовності до активної діяльності в умовах невизначеності [15].

Метою програми стало вивчення психологічних особливостей розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами психологічного консультування та психотерапії в процесі становлення їх професійної діяльності.

Відповідно до мети програми було визначено комплекс завдань, спрямованих на розвиток когнітивного, афективного та конативного компонентів толерантності до невизначеності, а саме:

– підвищити рівень обізнаності студентів до психологічних критеріїв розвитку толерантності до невизначеності;

– сформувати цілісне розуміння сутності феноменів толерантності та інтолерантності до невизначеності;

– ознайомити з психологічними умовами та чинниками, що сприяють розвитку толерантності до невизначеності;

– сприяти формуванню позитивного ставлення до ситуацій невизначеності;

– розвинути навички конструктивної поведінки в умовах невизначеності, ефективного розв'язання проблем використання інформаційних ресурсів;

– здійснити психодіагностичне оцінювання рівня толерантності до невизначеності.

Структура кожного групового заняття складалася з трьох блоків: інформаційного, що забезпечував засвоєння теоретичних положень; праксеологічного, спрямованого на розвиток практичних умінь; акмеологічного, орієнтованого на професійне й особистісне зростання студентів.

Зміст психологічної програми передбачав використання комплексу взаємодоповнюючих методів і вправ (С. Литвин [7]), спрямованих на розвиток толерантності до невизначеності, формування навичок конструктивної взаємодії з невизначеними ситуаціями та розвиток позитивного ставлення до професійних викликів, як-от:

– самоаналіз – спрямований на дослідження власного ставлення до толерантності та інтолерантності до невизначеності, а також усвідомлення психологічних особливостей їх прояву;

– аналітичні заняття – аналіз протоколів, консультативних сесій, опрацювання наукових і навчально-методичних матеріалів, стимульних текстів;

– рефлексія ситуацій невизначеності – аналіз особистого переживання невизначеності в особистій, навчальній і майбутній професійній діяльності та способів її конструктивного подолання;

– моделювання професійних ситуацій – відтворення проблемних і стресогенних професійних сценаріїв задля практичного застосування набутих знань;

– індивідуальне психологічне консультування – здійснювалося відповідно до індивідуальних запитів учасників з фокусом на актуальних психологічних труднощах;

– інтерактивні методи – кригоами, мінілекції, групові дискусії, мозкові штурми, метод незакінчених речень, мультимедійні презентації, домашні завдання та робота в малих групах, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності й рефлексії;

– психотерапевтичні методи – кататимно-імагінативні техніки, гештальт-вправи, майндфулнес-практики, елементи арттерапії, техніки емоційної саморегуляції, техніки експозиції до невизначеності та психологічної гнучкості, ресурсні та рефлексивні техніки.

Основна частина заняття структурно охоплювала три взаємопов'язані етапи: актуалізацію теми, засвоєння теоретичного матеріалу та практичне відпрацювання відповідних умінь і навичок. На першому етапі актуалізувалися попередні знання учасників і визначалося значення запропонованої тематики, на другому – забезпечувалося опанування теоретичних положень, а на третьому – формувалися практичні компетентності, необхідні для конструктивної діяльності в умовах невизначеності.

Заключна частина заняття була присвячена підбиттю підсумків, рефлексії та узагальненню отриманого досвіду. На завершальному етапі програми здійснювалася рефлексивно-діагностична оцінка її ефективності та самооцінювання рівня розвитку толерантності до невизначеності, що дало змогу учасникам визначити досягнутий прогрес і окреслити напрями подальшого розвитку.

За результатами аналізу формувального експерименту, отриманих за опитувальником толерантності до невизначеності Д. МакЛейна (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I, MSTAT-I) та методикою «Толерантність/Інтолерантність до невизначеності» С. Баднера (Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity, S. Budner), встановлено, що після реалізації програми розвитку толерантності до невизначеності засобами психологічного консультування та психотерапії у сучасних студентів експериментальної групи відбулося статистично значуще зростання рівня толерантності до невизначеності за Д. Маклейном ($\bar{x}1з = 62,5$; $\bar{x}2з = 84,9$; $p \leq 0,05$) і за С. Баднером ($\bar{x}1з = 51,9$; $\bar{x}2з = 35,7$; $p \leq 0,05$). У контрольній групі достовірних змін досліджуваного показника не зафіксовано.

Отримані результати свідчать про те, що реалізація психологічної програми розвитку толерантності до невизначеності засобами психологічного консультування та психотерапії сприяла позитивним змінам у ставленні сучасних студентів до ситуацій невизначеності, підвищивши їхню готовність до конструктивного сприйняття та реагування на непередбачувані життєві обставини.

Висновки. Толерантність до невизначеності розглядається як багатокомпонентна особистісна характеристика, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Водночас цей феномен виконує функцію когнітивно-перцептивного механізму, який визначає особливості прийняття рішень, в умовах невизначеності та впливає на оцінювання ймовірних наслідків вибраних способів дій.

Отримані результати засвідчили ефективність упровадженої психологічної програми розвитку толерантності до невизначеності у сучасних студентів засобами психологічного консультування та психотерапії. Її реалізація сприяла переосмисленню учасниками власного ставлення до ситуацій, які не підлягають контролю чи зміні, розвитку навичок емоційної саморегуляції, рефлексії та усвідомлення деструктивних установок і стереотипних моделей мислення. Такий підхід дав змогу сучасним студентам сформувати більш конструктивне ставлення до себе й життєвих обставин, засноване на прийнятті, усвідомленості та готовності до вибору адаптивних способів реагування.

У результаті участі в програмі студенти продемонстрували підвищення рівня психологічної стійкості, адаптивності, творчої активності та готовності до пошуку ефективних способів розв'язання проблем в умовах непередбачуваності. Невизначені ситуації дедалі більше сприймалися ними не як джерело загрози, а як можливість для особистісного розвитку, набуття нового досвіду та вдосконалення власних способів взаємодії з мінливими умовами сучасного життя.

Перспективи подальших досліджень полягають у критичній необхідності науково-практичного розроблення питань психологічного супроводу фахової підготовки студентства в ситуаціях високої невизначеності. Потенціал майбутніх досліджень пов'язаний з конструюванням структурно-функціональної моделі формування толерантності до невизначеності засобами новітнього психотерапевтичного та консультативного інструментарію. Спрямованість таких інтервенцій на розвиток загальних і професійних компетентностей через довірчу взаємодію, емпатійне слухання, рефлексію, психоедукацію та опору на особистісний потенціал дає змогу сучасним студентам самостійно моделювати власну поведінку та адаптаційні стратегії у невизначених життєвих ситуаціях. Отже, розвиток здатності адаптуватися до невизначеності постає пріоритетним завданням психопрофілактики та психоосвіти молоді в умовах системних соціальних криз і безпекових загроз.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. Толерантність до невизначеності та психологічне благополуччя молоді. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2025. № 2 (10). С. 117–130. DOI: https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.2.10.
2. Білова М. Теоретичні, процесуальні та практичні засади психологічного консультування. Психологія здоров'я та кризова підтримка: теоретичні засади і практичні підходи консультування: кол. монографія, присвяч. 160-річчю Одес. нац. ун-ту ім. І. Мечникова, 65-річчю каф. соц. психології / заг. ред. О. Кононенко. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. Мечникова, 2025. Розд. 2. С. 34–75.
3. Горностай П. Консультативна психологія: Теорія і практика проблемного підходу. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Нац. академ. пед. наук України, Інстит. соц. та політ. психол. Київ: Ніка-Центр, 2025. 416 с.
4. Калмиков Г. Психотерапія і психоконсультування: підходи до встановлення статусу. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2021. № 1. С. 77–82. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/05.
5. Калмиков Г., Ткач Т., Лила М. Терапевтична психологія і консультативна психологія: статуси наук. Вчені записки ТНУ імені В. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. Т. 35 (74). № 3. С. 18–24. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/03.
6. Коструба Н., Фіщук О. Психічне здоров'я в умовах кризи: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2023. 180 с.
7. Литвин С. Підвищення рівня толерантності до невизначеності особистості методом психологічного тренінгу. Вища освіта в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. 2018. № 80 (2). С. 294–301.
8. Магдисюк Л., Федоренко Р. Основи психологічного консультування: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 360 с.
9. Магдисюк Л., Федоренко Р. Тренінг консультативних навичок. Луцьк: Вежа-Друк, 2025. 280 с.
10. Основи психотерапії: навч. посіб. / К. Седих, О. Фільц, В. Банцер та ін.; за ред. К. Седих, О. Фільц. Київ: Академія, 2017. 192 с.
11. Перегончук Н. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога. *ScienceRise*. 2016. № 3/1 (20). С. 41–45. DOI: https://doi.org/10.15587/2313-8416.2016.64455.

12. Терещенко К., Івкін В. Толерантність до невизначеності та її зв'язок із психологічним здоров'ям освітнього персоналу в умовах воєнного часу. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2023. № 1 (28). С. 56–63. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.6.
13. Томаржевська І. Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. Психологічний журнал. 2019. № 1. С. 63–68.
14. Федоришин Г., Чуйко О. Формування толерантності до невизначеності як складова професійної підготовки майбутніх психологів в умовах євроінтеграції. Вісник Львівського університету. Серія*:* Психологічні науки. 2022. Спецвипуск. С. 110–117. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.15.
15. Хілько С. Методика дослідження особливостей формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2016. № 2 (31). С. 138–151.
16. Чуйко Г., Чаплак Я., Колтунович Т. Толерантність до невизначеності у ситуації війни. *Психологічний журнал*. 2024. Т. 10, № 1 (81). С. 18–30. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2024.10.1.
17. Tolerance of uncertainty as a determinant of educators' psychological health in conditions of social tension / L. Karamushka et. al. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2021. № 4 (24). С. 30–38. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2021.4.24.4.

References

1. Berezovska, L. (2025). Tolerantnist do nevyznachenosti ta psykholohichne blahopoluchchia molodi [Tolerance for Uncertainty and Psychological Well Being of Youth]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Disaster and crisis psychology problems*, № 2 (10), 117–130. https://doi.org/10.52363/dcpp-2025.2.10 [in Ukrainian].
2. Bilova, M. (2025). Teoretychni, protsesualni ta praktychni zasady psykholohichnoho konsultuvannia [Theoretical, Procedural, and Practical Foundations of Psychological Counseling]. *Psykholohiia zdorovia ta kryzova pidtrymka: teoretychni zasady i praktychni pidkhody konsultuvannia – Health Psychology and Crisis Support: Theoretical Foundations and Practical Approaches to Counseling*, section. 2, 34–75 [in Ukrainian].
3. Hornostai, P. (2025). Konsultatyvna psykholohiia: Teoriia i praktyka problemnoho pidkhodu [Counseling Psychology: Theory and Practice of the Problem-Oriented Approach]. (2nd ed.). Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
4. Kalmykov, H. (2021). Psykhoterapiia i psykhokonsultuvannia: pidkhody do vstanovlennia statusu [Psychotherat and Psychoconsulting: Approaches to Status Establishment]. *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava – Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law*, № 1, 77–82. https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/05 [in Ukrainian].
5. Kalmykov, H., Tkach, T., & Lyla, M. (2024). Terapevtychna psykholohiia i konsultatyvna psykholohiia: statusy nauk [Therapeutic Psychology and Counselling Psychology: Status of Sciences]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. Vernadskoho – Scientific Notes of V. Vernadsky Taurida National University, Seriia: Psykholohiia.* Kyiv. 35 (74), № 3, 18–24. https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/03 [in Ukrainian].
6. Kostruba, N., & Fishchuk, O. (2023) Psykhichne zdorovia v umovakh kryzy [Mental Health in Times of Crisis]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
7. Lytvyn, S. (2018). Pidvyshchennia rivnia tolerantnosti do nevyznachenosti osobystosti metodom psykholohichnoho treninhu [Enhancing an Individual's Tolerance for Uncertainty through Psychological Training]. *Vyshcha osvita v konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher Education in the Context of Integration into the European Higher Education Area,* № 80 (2), 294–301 [in Ukrainian].
8. Mahdysiuk, L., & Fedorenko, R. (2022). Osnovy psykholohichnoho konsultuvannia [Fundamentals of Psychological Counseling]: navch. posib. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
9. Mahdysiuk, L., & Fedorenko, R. (2025). Treninh konsultatyvnykh navychok [Counseling Skills Training]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
10. Sedykh, K. & Filts. O. (Eds.). (2017). Osnovy psykhoterapii [Fundamentals of Psychotherapy]: navch. posib. Kyiv: VTs "Akademiia" [in Ukrainian].
11. Perehonchuk, N. (2016). Sytuatsiia nevyznachenosti perekhidnoho periodu rozvytku suspilstva yak psykholohichna umova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha [The Uncertainty of a Society in Transition as a Psychological Condition for the Development of Future Psychologists' Professional Competence]. *ScienceRise,* 3/1 (20), 41–45. https://doi.org/10.15587/2313-8416.2016.64455 [in Ukrainian].
12. Tereshchenko, K., & Ivkin, V. (2023) Tolerantnist do nevyznachenosti ta yii zviazok iz psykholohichnym zdoroviam osvitnoho personalu v umovakh voiennoho chasu [Educational staff's tolerance for uncertainty and its relationship with psychological health in wartime conditions]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational Psychology. Economic Psychology,* № 1 (28), 56–63. https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.6 [in Ukrainian].

13. Tomarzhevska, I. (2019). Fenomen "tolerantnist do nevyznachenosti" i yoho psykholohichnyi analiz [The Phenomenon of Tolerance for Uncertainty and Its Psychological Analysis]. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal*, № 1, 63–68 [in Ukrainian].
14. Fedoryshyn, H., & Chuiko, O. (2022). Formuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv v umovakh yevrointehratsii [Developing Tolerance to Uncertainty as an Integral Part of Professional Training of Student Psychologists in the Framework of European Integration]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky. Spetsvypusk – Visnyk of the Lviv University. Series Psychological sciences. Special* issue, 110–117. https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.15 [in Ukrainian].
15. Khilko, S. (2016). Metodyka doslidzhennia osoblyvostei formuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti u maibutnikh psykholohiv [Methodology for Investigating the Formation of Tolerance for Uncertainty in Future Psychologists]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education. Seriia: Sotsialni ta povedinkovi nauky*, № 2 (31), 138–151 [in Ukrainian].
16. Chuiko, H., Chaplak, Ya., & Koltunovych, T. (2024). Tolerantnist do nevyznachenosti u sytuatsii viiny [Tolerance to Uncertainty in the Situation of War]. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal*, Vols 1, № 1 (81), 18–30. https://doi.org/10.31108/1.2024.10.1 [in Ukrainian].
17. Karamushka L., Tereshchenko K., Kredentser O., Ivkin V., Lagodzinska V., Kovalchuk O., & Vozniuk A. (2021). Tolerance of Uncertainty as a Determinant of Educators' Psychological Health in Conditions of Social Tension. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. – Organizational Psychology. Economic Psychology*, № 4 (24), 30–38. https://doi.org/10.31108/2.2021.4.24.4 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 29.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 37.014.6:37.091.26:519.23 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-37

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ, ШКІЛЬНІ ТА РЕСУРСНІ ЧИННИКИ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ УКРАЇНИ

Ясінський А. М.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри математичного моделювання
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1894-1314

Соловей Л. Я.
старший викладач кафедри інформаційних
систем та обчислювальних методів
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0009-0001-2832-1741

Яницька О. Ю.
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-4965-1720

Ільків О. С.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформатики, кінезіології та кіберспорту
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID ID: 0000-0003-0864-4794

Стаття присвячена порівняльному аналізу соціально-економічних, шкільних та ресурсних чинників математичної грамотності 15-річних учнів України за результатами міжнародних досліджень PISA 2018 та PISA 2022. Метою дослідження є виявлення змін у структурі впливу чинників, що визначають рівень математичної грамотності українських школярів, а також оцінювання трансформації їхньої значущості в умовах суттєвих соціально-економічних викликів. Емпіричну основу дослідження становлять мікродані PISA, оброблені у статистичному середовищі R з використанням пакетів haven, tidyverse, survey, intsvy та randomForest. Для кожного циклу дослідження побудовано окремі моделі Random Forest, що дали змогу визначити відносну важливість соціально-економічних, демографічних і ресурсних чинників математичної грамотності. Отримані результати свідчать про те, що у 2018 році найбільш вагомим предиктором був показник ICTHOME, який характеризує доступ учнів до цифрових ресурсів удома та можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. У 2022 році структура чинників істотно змінилася: домінуючими стали соціально-економічний статус сім'ї (ESCS), вік учня (AGE) та забезпеченість освітніми ресурсами вдома (HOMEPOS). Водночас вплив цифрових ресурсів зменшився порівняно з попереднім циклом дослідження. Отримані результати підтверджують посилення ролі сімейного освітнього середовища, матеріального забезпечення та соціально-економічних умов у формуванні математичної грамотності учнів в умовах пандемії COVID-19, повномасштабної війни та інших кризових чинників. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих висновків для вдосконалення державної освітньої політики, розроблення програм підтримки учнів із соціально вразливих груп та ухвалення управлінських рішень, спрямованих на підвищення якості математичної грамотності в Україні.

Ключові слова: *математична грамотність, PISA, соціально-економічний статус, освітні цифрові ресурси, машинне навчання, статистичний аналіз, середовище R, освітня аналітика.*

© Ясінський А. М., Соловей Л. Я., Яницька О. Ю., Ільків О. С., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Yasinsky A. M., Solovey L. Ya., Yanytska O. Yu., Ilkiv O. S. Socioeconomic, school and resource factors of mathematical literacy of Ukrainian students

The article is devoted to a comparative analysis of the factors of mathematical literacy of 15-year-old students of Ukraine based on the results of the international studies PISA 2018 and PISA 2022. The aim of the study is to identify changes in the structure of influence of factors that determine the level of mathematical literacy of Ukrainian schoolchildren, as well as to assess the transformation of their significance in the conditions of significant socio-economic challenges. The empirical basis of the study is PISA microdata, processed in the statistical environment R using the haven, tidyverse, survey, intsvy and randomForest packages. Separate models were built for each cycle of the study, which made it possible to determine the relative importance of socio-economic, demographic and resource factors of mathematical literacy. The results obtained show that in 2018 the most significant predictor was the ICTHOME indicator. In 2022, the structure of factors changed significantly: ESCS, AGE and HOMEPOS became dominant. At the same time, the influence of digital resources decreased compared to the previous cycle of the study. The results obtained confirm the strengthening of the role of the family educational environment, material support and socio-economic conditions in the formation of mathematical literacy of students in conditions of crisis factors. The practical significance of the study lies in the possibility of improving state educational policy, developing student support programs and making management decisions aimed at improving the quality of mathematical literacy in Ukraine.

Keywords: *mathematical literacy, PISA, socio-economic status, educational digital resources, machine learning, statistical analysis, R environment, educational analytics.*

Вступ. Програма міжнародного оцінювання учнів Programme for International Student Assessment (PISA), яку реалізує Organization for Economic Cooperation and Development, є одним з найавторитетніших міжнародних інструментів оцінювання якості освіти. У межах дослідження оцінюються знання та навички 15-річних учнів з математики, читання та природничих наук, а також чинники, що впливають на їхні освітні результати.

Сучасна освіта в Україні стикається з безпрецедентними викликами, спричиненими повномасштабною війною, що призводить до значних освітніх втрат та впливає на психологічний стан учнів. У цьому контексті дослідження чинників, що сприяють стійкості та успішності учнів, набуває особливої актуальності. Соціально-емоційний добробут, зокрема почуття приналежності до школи, визнається ключовим елементом, що впливає на мотивацію, залученість до навчання та, як наслідок, на академічні результати. Міжнародне дослідження PISA 2022 дає унікальну можливість проаналізувати ці взаємозв'язки в умовах кризи, оскільки збір даних в Україні відбувався під час активних бойових дій [2, с. 282].

Результати PISA 2022 для України, оприлюднені 5 грудня 2023 року, свідчать про зниження успішності українських учнів з математики та читання порівняно з 2018 роком [5, с. 49]. Національний звіт PISA 2022 також підтверджує наявність значних гендерних розривів у цих галузях [8, с. 31–32]. Окремі дослідження вже почали аналізувати вплив PISA на освітні реформи [1, с. 1–2] та вивчати креативне мислення як новий домен PISA 2022 [4, с. 3–4]. Проте комплексний аналіз взаємозв'язку між соціально-емоційним добробутом та академічною успішністю, а також креативним мисленням українських учнів в умовах війни залишається недостатньо висвітленим.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю виявлення чинників, які визначають рівень математичної грамотності українських учнів у контексті сучасних освітніх викликів. Результати PISA 2022 засвідчили зниження успішності українських учнів порівняно з PISA 2018, що актуалізує потребу в аналізі соціально-економічних, шкільних та ресурсних детермінант навчальних досягнень. Особливої уваги потребує порівняння змін у структурі важливості цих чинників між циклами PISA 2018 та PISA 2022, оскільки умови пандемії COVID-19 і повномасштабної війни могли суттєво вплинути на освітнє середовище та можливості учнів для навчання.

Метою дослідження є виявлення та порівняльний аналіз соціально-економічних, шкільних і ресурсних чинників, пов'язаних з математичною грамотністю 15-річних учнів

України, за даними міжнародного дослідження PISA 2018 та PISA 2022 із застосуванням моделі Random Forest.

Дослідження ґрунтується на мікроданих міжнародного дослідження якості освіти PISA 2018 та PISA 2022 для України. Для аналізу використано статистичне середовище R та пакети haven, tidyverse, survey, intsvy і randomForest. Для визначення важливості чинників математичної грамотності було побудовано окремі моделі Random Forest для кожного циклу дослідження. Важливість предикторів оцінювалася за показником % Increase in MSE, який відображає зміну точності прогнозування після виключення відповідної змінної з моделі. Для проведення аналітичних досліджень використовувалися такі групи змінних:

– соціально-економічні: ESCS, HOMEPOS, HISEI, PAREDINT;

– демографічні: AGE, ST004D01T;

– цифрові ресурси: ICTHOME, ICTSCH;

– шкільні та ресурсні: EDUSHORT, STAFFSHORT, SCHSIZE, STRATIO, TEACHBEHA, STUBEHA.

Методи та методики дослідження. Для оцінювання впливу шкільних чинників на математичну грамотність учнів за даними PISA 2018 було застосовано алгоритм Random Forest в статистичному середовищі RStudio. Важливість змінних оцінювалася за показником % збільшення MSE, який характеризує погіршення точності моделі після виключення відповідної змінної. Результати аналізу (рис. 1) засвідчили, що найбільш вагомим предиктором математичної успішності є показник EDUSHORT, який характеризує дефіцит освітніх ресурсів у закладі освіти. Його значення становить близько 64% збільшення MSE, що суттєво перевищує внесок інших змінних. Другим за значущістю чинником є STAFFSHORT, який відображає нестачу педагогічного персоналу та має значення близько 40% збільшення MSE.

Інші показники, зокрема SC013Q01TA, SCHSIZE, SC001Q01TA, STRATIO, TEACHBEHA, STUBEHA та RATCMP1, продемонстрували значно нижчий рівень важливості: їхні значення не перевищують 5% збільшення MSE. Це свідчить про те, що їхній вплив на прогнозування математичних результатів є менш суттєвим порівняно з ресурсним та кадровим забезпеченням школи.

Для оцінювання важливості чинників, пов'язаних з математичною грамотністю учнів, за даними PISA 2018 було застосовано алгоритм Random Forest у середовищі R. Важ-

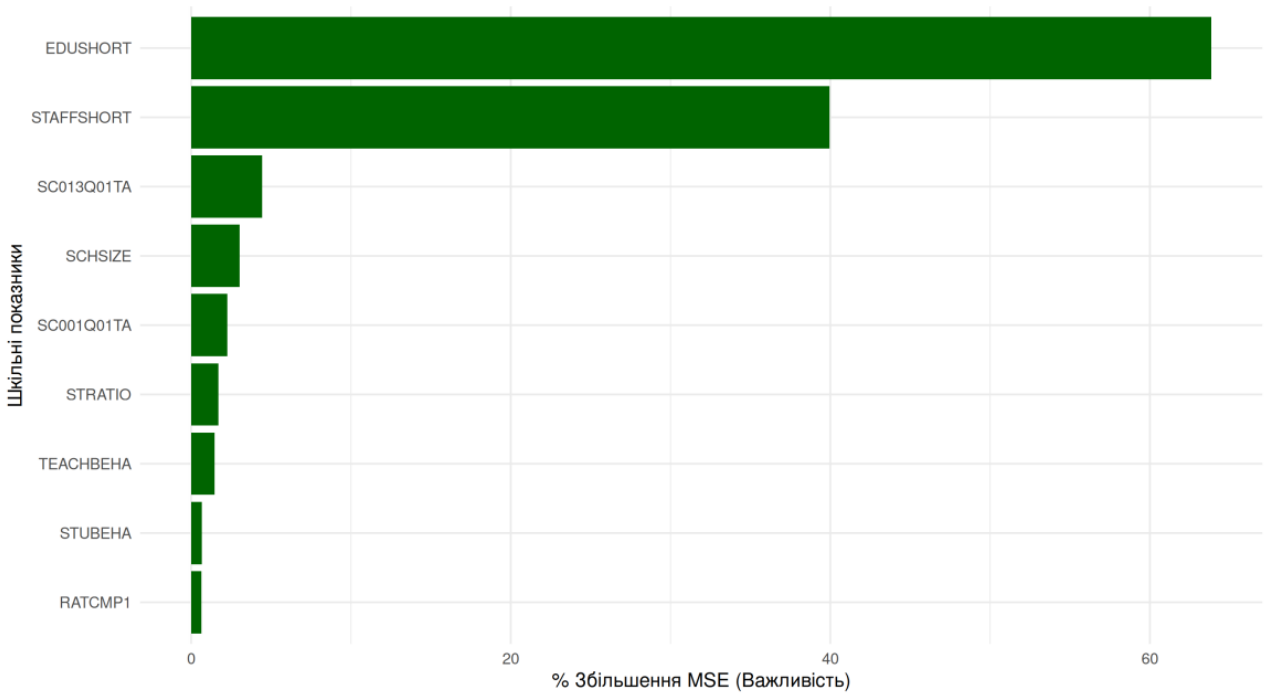


Рис. 1. Предиктори математичної грамотності учнів

ливість змінних визначалась за показником % Increase in MSE, який відображає погіршення точності моделі після виключення відповідного предиктора.

Узагальнені результати, зафіксовані у дослідженні PISA 2018 року, можна подати такими показниками: середнє значення кількості учнів (SCHSIZE) становить близько 715, що характеризує типову українську школу у вибірці як середню або відносно велику.

Середнє значення показника креативності шкільного середовища CREACTIV дорівнює 2,44, що свідчить про помірний рівень практик, пов'язаних з розвитком креативності.

Показник EDUSHORT що оцінює нестачу освітніх ресурсів, має середнє значення 0,64, що вказує на помірні проблеми з ресурсним забезпеченням шкіл.

Індекс STAFFSHORT, що характеризує нестачу персоналу є відносно низьким (0,40), тобто кадровий дефіцит у середньому не є домінуючою проблемою.

Поведінка учнів характеризується значенням STUBEHA близьким до 0,33, що свідчить про загалом сприятливу поведінкову ситуацію в школах.

Поведінку вчителів описує показник TEACHBEHA, що дорівнює 0,99. Для його коректного трактування необхідно враховувати методологію формування індексу.

Індекс SCMCEG (шкільний клімат) становить 0,38, що вказує на помірно позитивний стан шкільного середовища та управління.

Таким чином, результати моделі Random Forest підтверджують, що якість ресурсного забезпечення закладу освіти та наявність достатньої кількості педагогічних кадрів є ключовими чинниками, пов'язаними з рівнем математичної грамотності учнів у PISA 2018.

У 2022 році дослідження PISA проводилося в умовах значних викликів для системи освіти України, пов'язаних з повномасштабною війною. З цієї причини результати стосуються лише 18 з 27 регіонів України, де вдалося успішно завершити процедури тестування. До вибірки увійшли 3 876 учнів зі 164 шкіл, що репрезентують приблизно 165 600 15-річних учнів.

Результати PISA 2022 свідчать про те, що учні українських регіонів, охоплених дослідженням, продемонстрували нижчі результати за середні показники країн OECD з усіх трьох основних напрямів оцінювання: математики, читання та природничих наук.

Загальну характеристику результатів математичної грамотність можна подати через набір таких показників: 58% українських учнів досягли щонайменше рівня 2 з математики, тоді як середній показник OECD становить 69%. Лише 3% українських учнів були віднесені до групи високорезультативних (рівні 5–6), тоді як середній показник OECD становить 9%. 42% учнів не досягли мінімального рівня математичної грамотності, що свідчить про суттєві труднощі з розумінням і застосуванням математичних знань у практичних ситуаціях.

Читацька грамотність характеризується так: 59% учнів досягли рівня 2 або вище з читання, тоді як середній показник OECD становить 74%. 2% учнів досягли високих рівнів читацької грамотності (рівень 5 або вище), що є значно нижчим за середній показник OECD (7%). 41% учнів не досяг мінімального рівня читацької грамотності.

З природничо-наукової грамотності 66% учнів досягли рівня 2 або вище з природничих наук, тоді як середній показник OECD становить 76%. 2% учнів були високорезультативними (рівні 5–6), тоді як середній показник OECD становить 7%. 34% учнів не досягли мінімального рівня природничо-наукової грамотності.

У статті М. Головка та С. Науменко [6, с. 20–24] здійснено ґрунтовний аналіз результатів PISA-2022 в Україні та окреслено основні виклики, що постали перед системою загальної середньої освіти. Особливість дослідження полягає в тому, що воно проводилося в умовах повномасштабної війни, що суттєво вплинуло на організацію освітнього процесу та результати успішності учнів.

Т. Дєордіца та В. Толмачов [7, с. 50–51] аналізують поняття математичної грамотності на основі рамкових документів PISA 2018 та PISA 2022, розкриваючи її структуру та складові частини.

За даними національного звіту PISA-2022, середні результати українських учнів такі:

читання – 428 балів; математика – 441 бал; природничі науки – 450 балів. Ці показники є нижчими за середні результати країн Organization for Economic Co-operation and Development та нижчими за результати України у PISA-2018 [8, с. 49].

Порівняння з попереднім циклом PISA свідчить про зниження успішності українських учнів: з математики – на 12,12 бала; з природничих наук – на 18,99 бала; з читання – на 37,95 бала. Найбільше погіршення спостерігається у сфері читацької грамотності, що свідчить про накопичення значних освітніх втрат саме в цій галузі [6, с. 23].

Важливим показником є частка учнів, які досягли принаймні мінімального рівня сформованості грамотності (рівень 2 за шкалою PISA): читання – 59%; математика – 58%; природничі науки – 66%. Порівняно з PISA-2018, ці показники також знизилися, що підтверджує тенденцію до погіршення результатів навчання українських учнів [8, с. 50].

Особливо значними є розриви між учнями міських і сільських шкіл. За даними PISA-2022, різниця в результатах така: читання – 98 балів (490 балів у великих містах проти 392 балів у селах); математика – 92 бали (506 проти 414 балів); природничі науки – 87 балів (508 проти 421 бала). Такий розрив еквівалентний приблизно 4–5 рокам навчання, що свідчить про глибоку нерівність у доступі до якісної освіти [5, с. 50–51].

Сукупні витрати на одного учня віком від 6 до 15 років в українських регіонах становили приблизно 37 800 доларів США (PPP). У країнах з витратами на освіту нижче 75 000 доларів США (PPP) спостерігається позитивний зв'язок між рівнем фінансування та результатами учнів з математики [3, с. 7]. Дослідження базується на мікроданих міжнародного дослідження якості освіти PISA 2022 (Program for International Student Assessment) для України. За потреби для багатовимірного аналізу можуть бути використані відповідні файли з даними по школах.

Робота [9, с. 76–78] містить класифікацію соціально-економічних, освітніх та організаційних чинників розвитку освіти, яку можна використати для теоретичного обґрунтування моделі дослідження.

Для проведення розрахунків було розроблено програму на R для реалізації порівняльного аналізу даних PISA (2022 та 2018 років) з використанням моделі Random Forest. Програма дає змогу визначити чинники, що впливають на математичну грамотність учнів, та порівняти їхню важливість у часі. Побудовано дві окремі моделі Random Forest для кожного циклу дослідження (2022 та 2018). Під час проведення аналізу використано метрику % Increase in MSE, яка показує, наскільки погіршується точність прогнозу за виключення конкретного чинника. Створено порівняльний графік, що наочно демонструє зміну впливу соціально-економічних та технологічних чинників, пов'язаних з математичною грамотністю учнів. Цей інструмент допоможе вам глибше зрозуміти, як змінилися детермінанти математичної успішності за останні роки, зокрема роль доступу до ІКТ вдома та в школі.

Порівняння результатів 2018 та 2022 років засвідчує зміну структури чинників, пов'язаних з математичною грамотністю учнів (рис. 2). Якщо у 2018 році провідну роль відігравали цифрові ресурси вдома (ICTHOME), то у 2022 році домінуючими стали соціально-економічні характеристики сім'ї (ESCS, HOMEPOS, HISEI).

Ця трансформація може бути пов'язана з наслідками пандемії COVID-19 та змінами в організації освітнього процесу, коли значна частина навчання відбувалася дистанційно або в змішаному форматі. У таких умовах домашнє освітнє середовище та соціально-економічні можливості сім'ї стали більш визначальними для навчальних досягнень учнів.

Результати аналізу з табл. 1 засвідчили, що у 2018 році найбільш важливим предиктором був показник ICTHOME (2,43%), який характеризує доступ учнів до цифрових ресурсів вдома. Інші предиктори мали значно нижчі значення важливості: ICTSCH – 0,75%, AGE – 0,66%, HISEI – 0,59%, PAREDINT – 0,53%, ESCS – 0,41%.

У 2022 році структура важливості предикторів математичної грамотності суттєво змінилася. Найбільш вагомим предиктором став ESCS (4,56%), що відображає соціально-економічний статус сім'ї. Друге місце посів

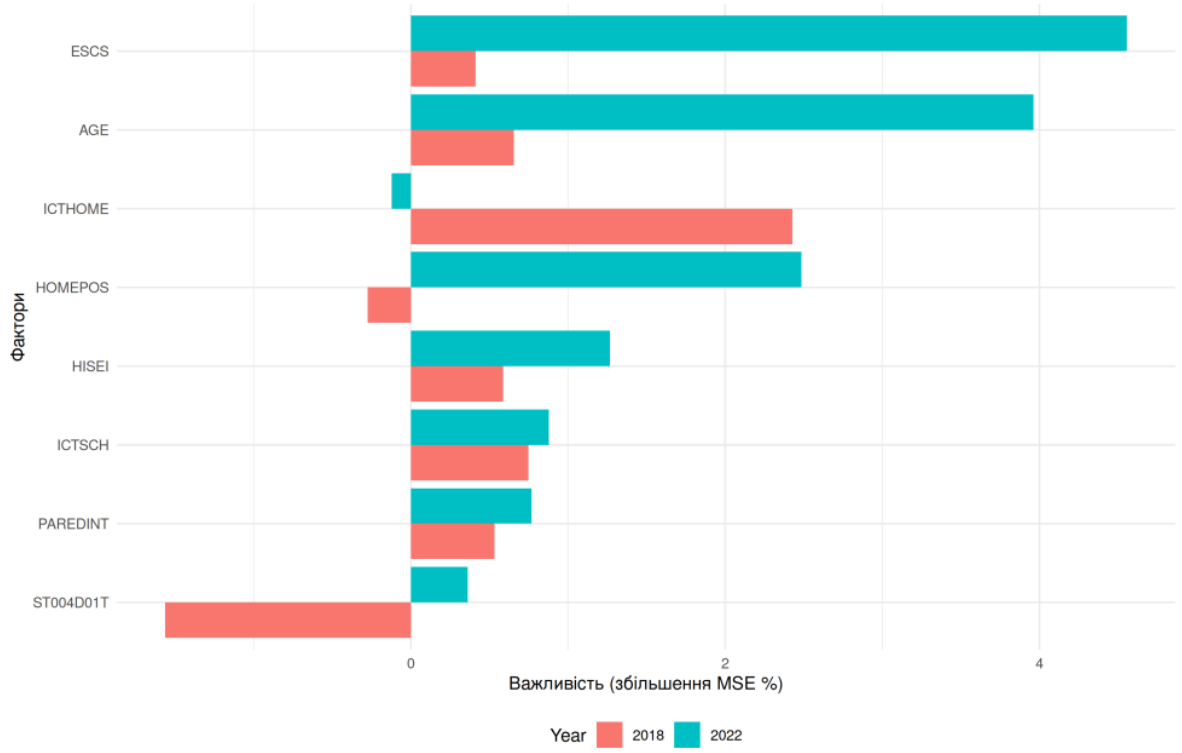


Рис. 2. Важливість чинників, пов'язаних з математичною грамотністю учнів

Таблиця 1

Порівняльна характеристика динаміки впливу основних предикторів математичної грамотності

Предиктор	2018	2022	Динаміка
ESCS	0,41	4,56	значне зростання
AGE	0,66	3,96	значне зростання
HOMEPOS	-0,28	2,49	зростання
ICTHOME	2,43	-0,12	зниження
HISEI	0,59	1,27	помірне зростання
ICTSCH	0,75	0,88	незначне зростання
PAREDINT	0,53	0,77	незначне зростання
ST004D01T	-1,56	0,36	зростання

показник AGE (3,96%), третє – HOMEPOS (2,49%). Показник ICTHOME, який був провідним у 2018 році, у 2022 році мав від'ємне значення (-0,12%), що свідчить про зниження його самостійної прогностичної сили.

Результати. Отримані результати свідчать про посилення ролі соціально-економічних та домашніх освітніх чинників у 2022 році. Це підтверджує, що умови сімейного середовища, доступ до освітніх ресурсів вдома та загальний соціально-економічний статус сім'ї стали більш значущими чинниками математичної успішності учнів.

Порівняльний аналіз результатів PISA 2018 та PISA 2022, здійснений за допомогою алгоритму Random Forest, дає змогу дійти висновку про суттєву трансформацію чинників, пов'язаних з математичною грамотністю учнів.

Зростання важливості соціально-економічних чинників свідчить про посилення освітньої нерівності та залежності навчальних результатів від умов сімейного середовища. Це має велике значення для освітньої політики, оскільки підкреслює необхідність:

– підтримки учнів із соціально вразливих сімей;

– розширення доступу до якісних освітніх ресурсів;

– забезпечення рівних можливостей для навчання незалежно від соціально-економічного статусу родини;

– розвитку програм компенсації освітніх втрат та підтримки домашнього освітнього середовища.

Результати аналізу Random Forest засвідчили, що у 2022 році найбільш вагомими чинниками математичної грамотності учнів стали соціально-економічний статус сім'ї (ESCS), вік учня (AGE) та наявність освітніх ресурсів вдома (HOMEPOS). Порівняно з PISA 2018, коли провідну роль відігравали цифрові ресурси вдома (ICTHOME), у PISA 2022 спостерігається посилення значущості соціально-економічних характеристик сімейного середовища. Це свідчить про зростання впливу домашніх умов навчання на академічну успішність учнів в умовах кризових викликів.

Висновки. Одним з чинників, що впливають на результати учнів, є їхній соціально-економічний статус, який у PISA вимірюється за допомогою індексу ESCS (Economic, Social and Cultural Status).

Отримані результати дають підстави стверджувати, що ресурсний дефіцит школи є найбільш значущим шкільним чинником, пов'язаним з математичними досягненнями учнів. Значний внесок показника EDUSHORT свідчить про необхідність посилення матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, модернізації навчальної інфраструктури та розширення доступу до якісних освітніх ресурсів.

Важливість показника STAFFSHORT підкреслює актуальність проблеми кадрового забезпечення шкіл. Для підвищення результатів успішності учнів з математики доцільним є вжиття заходів, спрямованих на залучення та утримання кваліфікованих педагогічних працівників, а також підвищення їхньої професійної компетентності.

За результатами проведеного дослідження чітко відслідковуються зміни структури важливості соціально-економічних, шкільних і ресурсних чинників, пов'язаних з математичною грамотністю 15-річних учнів України. За даними міжнародного дослідження PISA 2018 та PISA 2022 простежується тенденція від домінування цифрових ресурсів вдома у 2018 році до домінування соціально-економічних характеристик сім'ї у 2022 році.

Загалом результати аналізу Random Forest свідчать про те, що поліпшення ресурсного та кадрового забезпечення закладів освіти може розглядатися як один з пріоритетних напрямів освітньої політики, спрямованої на підвищення математичної грамотності учнів та покращення результатів України у міжнародних дослідженнях якості освіти.

Можливі напрями майбутніх досліджень включають лонгітюдні дослідження для відстеження динаміки змін у добробуті та успішності учнів, аналіз впливу конкретних освітніх програм та інтервенцій, а також використання якісних методів для глибшого розуміння переживань учнів.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Li J. The effects of PISA on global basic education reform. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12, № 1. P. 1–12. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-025-04403-z.
2. OECD. PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. 492 p. DOI: https://doi.org/10.1787/53f23881-en.
3. Organization for Economic Co-operation and Development. *PISA 2022 Results. Volume II: Learning During – and from – Disruption*. Paris: OECD Publishing, 2023. 415 p. DOI: https://doi.org/10.1787/a97db61c-en.
4. PISA 2022: Main Results of Ukrainian Students' Creative Thinking. Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, 2024. 42 p. URL: https://testportal.gov.ua/en/pisa-2022-creative-thinking-main-results.pdf (дата звернення: 26.07.2026).
5. PISA-2022. Результати. Т. I: Стан навчання та рівності в освіті: Міжнародний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 (переклад українською мовою) / пер. Л. Овсяннікова; наук. ред. В. Терещенко; Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2024. 518 с. URL: https://testportal.gov.ua/pisa-2022-rezultaty-oprylyudneno (дата звернення: 26.07.2026).

6. Головко М., Науменко С. Результати PISA-2022 в Україні: актуальні проблеми загальної середньої освіти та шляхи їх розв'язання. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 20–34. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-20-34.
7. Дєордіца Т., Толмачов В. Математична грамотність: досвід інтерпретації. *Фізико-математична освіта*. 2024. Т. 39, № 3. С. 46–52. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i3-06.
8. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / Г. Бичко, Т. Вакуленко, Т. Лісова та ін.; за ред. В. Терещенка, І. Клименко; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_UKR.pdf (дата звернення: 26.07.2026).
9. Прохоренко О. Чинники розвитку загальної середньої освіти: класифікація і характеристика. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 75–83. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-75-83.

References

1. Li, J. (2025). The effects of PISA on global basic education reform. *Humanities and Social Sciences Communications, 12* (1), 1–12. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04403-z [in English].
2. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en [in English].
3. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and from – Disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en [in English].
4. *PISA 2022: Main Results of Ukrainian Students' Creative Thinking*. (2024). Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Retrieved from: https://testportal.gov.ua/en/pisa-2022-creative-thinking-main-results.pdf [in English].
5. Ovsiannikova, L. (Trans.), & Tereshchenko, V. (Ed.). (2024). *PISA-2022. Rezultaty. Tom I. Stan navchannia ta rivnosti v osviti: Mizhnarodnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022 (pereklad ukrainskoiu movoiu)* [PISA 2022 Results. Volume I. The State of Learning and Equity in Education: International report on the results of the PISA 2022 study (Ukrainian translation)]. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Retrieved from: https://testportal.gov.ua/pisa-2022-rezultaty-oprylyudneno [in Ukrainian].
6. Holovko, M., & Naumenko, S. (2024). Rezultaty PISA-2022 v Ukraini: aktualni problemy zahalnoi serednoi osvity ta shliakhy yikh rozviazannia [PISA 2022 results in Ukraine: Current problems of general secondary education and ways to solve them]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal, 2*, 20–34. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-20-34 [in Ukrainian].
7. Dieorditsa, T., & Tolmachov, V. (2024). Matematychna hramotnist: dosvid interpretatsii [Mathematical literacy: Experience of interpretation]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 39* (3), 46–52. https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i3-06 [in Ukrainian].
8. Bychko, H., Vakulenko, T., Lisova, T., Mazorchuk, M., Tereshchenko, V., Rakov, S., Horokh, V., et al. (2023). *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2022* [National report on the results of the international educational quality assessment PISA 2022] (V. Tereshchenko & I. Klymenko, Eds.). Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Retrieved from: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_UKR.pdf [in Ukrainian].
9. Prokhorenko, O. (2018). Chynnyky rozvytku zahalnoi serednoi osvity: klasyfikatsiia i kharakterystyka [Factors of general secondary education development: Classification and characteristics]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal, 3*, 75–83. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-75-83 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 11.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

УДК 159.98:316.77:355.01 **DOI** https://doi.org/10.32782/3041-2021/2026-3-38

КОМУНІКАТИВНА ЕКОСИСТЕМА ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ПРОСТІР ІНФОРМАЦІЙНОГО ПОСЕРЕДНИЦТВА І СМИСЛОТВОРЕННЯ

Яцюрик А. О.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-3933-8503

У статті теоретично обґрунтовано поняття комунікативної екосистеми психолога в умовах війни як простору інформаційного посередництва, діалогу, смислотворення та психологічної безпеки. Актуальність дослідження зумовлена тим, що в ситуації пролонгованої воєнної загрози професійна комунікація психолога розгортається в полі травматичного досвіду, інформаційного перевантаження, емоційної напруги, невизначеності та порушеної безпеки. Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття комунікативної екосистеми психолога в умовах війни як простору інформаційного посередництва і смислотворення, а також визначення її структурних компонентів, функцій та значень для забезпечення психологічної безпеки професійної взаємодії. В основу покладено метод теоретичного реконструювання суб'єктної архітектоніки феномена комунікативної екосистеми психолога. Методологічну основу дослідження становлять інтерсуб'єктивний і кризово-психологічний підходи, теорія комунікативної дії, концепція інформаційного посередництва, екосистемне бачення професійної взаємодії, а також філософсько-системні ідеї Г. Бейтсона та доктрина складного мислення Е. Морена. Запропоновано авторське визначення комунікативної екосистеми психолога в умовах війни як динамічної системи професійних, інформаційних, етичних, емоційно-регуляційних, цифрових, інституційних і рефлексивних взаємодій. Виокремлено сім таких структурних компонентів цієї екосистеми: клієнтсько-діалогічний, інформаційно-посередницький, смислотворчий, етико-безпековий, цифрово-комунікативний, професійно-спільнотний і рефлексивний. Визначено їхню функціональну спрямованість: діалогічну, орієнтаційну, смислотворчу, деонтологічну, захисну, стабілізаційну та ресурсну. Показано, що комунікативна екосистема психолога забезпечує не лише ефективність професійної взаємодії, але й підтримання психологічної безпеки, смислову інтеграцію досвіду війни та професійне самозбереження фахівця.

Ключові слова: *комунікативна екосистема, психолог, війна, інформаційне посередництво, смислотворення, психологічна безпека, професійна комунікація.*

Yatsiuryk A. O. The psychologist's communicative ecosystem in a war zone as a space for information mediation and meaning-making

The article provides a theoretical justification for the concept of a psychologist's communicative ecosystem in a wartime context as a space for information mediation, dialogue, meaning-making and psychological safety. The relevance of this research stems from the fact that, in a situation of prolonged military threat, a psychologist's professional communication takes place against a backdrop of traumatic experiences, information overload, emotional strain, uncertainty and compromised safety. The aim of this article is to provide a theoretical justification for the concept of the psychologist's communicative ecosystem in wartime as a space for information mediation and meaning-making, and to identify its structural components, functions and significance for ensuring the psychological safety of professional interaction. The study is based on the method of theoretical reconstruction of the subjective architectonics of the phenomenon of the psychologist's communicative ecosystem. The methodological framework of the study is based on the intersubjective and crisis-psychological approaches, the theory of communicative action, the concept of information mediation, an ecosystemic view of professional interaction, as well as the philosophical-systemic ideas of G. Bateson and E. Morin's doctrine of complex thinking. The authors propose a definition of the psychologist's communicative ecosystem in wartime

© Яцюрик А. О., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

as a dynamic system of professional, informational, ethical, emotional-regulatory, digital, institutional and reflective interactions. Seven structural components of this ecosystem are identified: client-dialogical, information-mediating, meaning-creating, ethical-security, digital-communicative, professional-community and reflective. Their functional orientations are defined as follows: dialogical, orientational, meaning-making, deontological, protective, stabilizing and resource-oriented. It is demonstrated that a psychologist's communicative ecosystem ensures not only the effectiveness of professional interaction, but also the maintenance of psychological safety, the meaningful integration of war experiences, and the professional self-preservation of the specialist.

Keywords: *communicative ecosystem, psychologist, war, information mediation, meaning-making, psychological safety, professional communication.*

Вступ. У ситуації війни професійна комунікація психолога набуває особливої складності, оскільки розгортається в полі травматичного досвіду, інформаційного перевантаження, емоційної напруги, невизначеності та порушеної психологічної безпеки. За таких умов психолог є не лише фахівцем, який надає допомогу, а й комунікативним посередником між травматичною інформацією, суб'єктивним досвідом людини, соціальним контекстом і потребою у смисловій інтеграції пережитого. Саме тому актуальним є обґрунтування поняття комунікативної екосистеми психолога в умовах війни як простору інформаційного посередництва, діалогу, інтерсуб'єктивного розуміння і смислотворення.

Методологічну основу дослідження становлять інтерсуб'єктивний та кризово-психологічний підходи, теорія комунікативної дії, концепція інформаційного посередництва та екосистемне бачення професійної взаємодії психолога. З огляду на базові позиції інтерсуб'єктивного підходу, де комунікація психолога розглядається як діалогічний простір взаємного розуміння, у якому досвід клієнта визнається, вербалізується й набуває смислової цілісності [13], та кризово-психологічного підходу, який дає змогу розглядати комунікацію психолога як форму професійної підтримки людини в ситуації загрози, втрати, невизначеності та травматичного напруження [5], констатуємо, що саме в умовах війни ці підходи є орієнтиром професійної діяльності психолога, адже вони пов'язані зі стабілізацією емоційного стану, відновленням відчуття безпеки й контролю, активізацією ресурсів, попередженням дезорганізації та створенням умов для поступового осмислення кризового досвіду.

Теорія комунікативної дії дає змогу розглядати професійну комунікацію психолога як процес, спрямований не на односторонній вплив, а на досягнення взаєморозуміння, визнання досвіду іншого та формування інтерсуб'єктивного простору діалогу [1]. Концепція інформаційного посередництва дає змогу інтерпретувати діяльність психолога в умовах війни як допомогу людині в осмисленні, критичному впорядкуванні та психологічному привласненні інформації, що надходить із травматичного соціального середовища [13]. Екосистемний підхід забезпечує можливість описати професійну комунікацію психолога як багаторівневу систему взаємодій, що охоплює клієнта, професійну спільноту, інституції, цифровий простір і внутрішньорефлексивну позицію самого фахівця [3].

З-поміж численних доробків можна відзначити значну кількість публікацій, де професійна діяльність психолога розглядається в межах деталізації психологічного змісту його комунікативних компетентностей [2; 6; 11], однак бракує робіт з узагальнення комунікативних якостей в єдину систему, яка, за словами О. Кочаряна, складала б орієнтувальний стандарт для психолога [7]. Вважаємо, що презентований матеріал є однією з таких спроб.

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття комунікативної екосистеми психолога в умовах війни як простору інформаційного посередництва і смислотворення та визначення її структурних компонентів, функцій і значень для забезпечення психологічної безпеки професійної взаємодії.

Методи та методики дослідження. В основу покладено метод теоретичного реконструювання суб'єктної архітектоніки феномена комунікативної екосистеми психолога в ракурсі виявлення методологічних можливостей кожного складника його структурно-функціональної організації.

Результати. Передусім презентований матеріал відрізняється тим, що комунікативна сфера діяльності психолога розглядається не через сукупність окремих комунікативних компетентностей, а через поняття комунікативної екосистеми психолога. Такий підхід дає змогу вийти за межі вузького розуміння професійної комунікації як набору операційних навичок, технік взаємодії або інструментів передавання інформації. Теоретичне спрощення інформаційно-комунікаційних компетентностей лише до компетенцій у сфері інформації, комунікації та розвитку функціональних умінь, навіть з урахуванням концепції метаграмотності, є недостатнім, якщо воно відривається від життєвого досвіду, соціального контексту, повсякденних знань і рефлексивної практики [16].

Натомість у межах запропонованого підходу комунікативна екосистема психолога постає як багаторівневий простір професійної взаємодії, у якому наукове знання поєднується з досвідом людини, її життєвими смислами, емоційними станами, інформаційними потребами та соціальними зв'язками. Саме таке поєднання повсякденного і наукового знання відкриває можливість розвитку інформаційно-комунікативних компетентностей психолога як рефлексивної практики, що сприяє не лише ефективному професійному спілкуванню, а й соціальним інноваціям, колективній підтримці, проактивній взаємодії та смислотворенню, що так важливо в умовах війни [14]. Отже, комунікативна екосистема психолога під час війни – це динамічна система професійних, інформаційних, етичних, емоційно-регуляційних, цифрових, інституційних і внутрішньо рефлексивних взаємодій, у межах яких психолог здійснює інформаційне посередництво, підтримує діалог, сприяє смислотворенню, забезпечує психологічну безпеку клієнта та зберігає власну професійну ресурсність.

У наших розмірковуваннях важливим методологічним підґрунтям є філософсько-системні ідеї Г. Бейтсона та концепція складного мислення Е. Морена. Зокрема, у контексті «екології розуму» Г. Бейтсона комунікація розглядається не як лінійна передача повідомлення від одного суб'єкта до іншого, а як система відмінностей, контекстів, зворотних зв'язків і взаємних змін. Його положення про інформацію як «різницю, що має значення» дає змогу інтерпретувати професійну комунікацію психолога як процес виявлення, уточнення і смислового опрацювання тих інформаційних, емоційних і символічних відмінностей, які змінюють стан людини та її спосіб орієнтації в реальності [15].

Для аналізу комунікативної екосистеми психолога в умовах війни особливого значення набуває доктрина складного мислення Е. Морена [17]. Її системний, рекурсивний та авто-еко-організаційний принципи дають змогу розглядати професійну комунікацію психолога як багаторівневу систему взаємодій, у якій психолог, клієнт, травматична інформація, соціальний контекст, цифрове середовище, професійна етика та внутрішній стан фахівця перебувають у постійній взаємозалежності. У такій логіці комунікативна екосистема психолога постає не як сукупність окремих компетентностей, а як складна динамічна система, що саморегулюється через діалог, зворотний зв'язок, рефлексію, інформаційне посередництво і смислотворення.

У контексті аналізу комунікативної екосистеми психолога доцільно враховувати розмежування технічно-професійних і соціально-особистісних компетентностей. Якщо технічно-професійні компетентності пов'язані зі знаннями, процедурами та методами фахової діяльності, то соціально-особистісні компетентності охоплюють міжособистісні, емоційні й соціальні здатності, необхідні для ефективної професійної взаємодії. У діяльності психолога в умовах війни саме соціально-емоційні компетентності набувають особливого значення, оскільки забезпечують здатність до емпатійного слухання, емоційної саморегуляції, підтримання психологічно безпечного контакту та конструктивної комунікації з людьми, які перебувають у стані стресу, втрати або травматичного напруження [18].

Спробуємо змоделювати комунікативну екосистему психолога, у якій, на нашу думку, можна виокремити сім взаємопов'язаних компонентів.

Для візуалізації комунікативної екосистеми психолога в умовах війни пропонуємо її схематичний формат (табл. 1).

Таблиця 1

Взаємозв'язок компонентів і функцій комунікативної екосистеми психолога в контексті війни

Екосистемний компонент та його зміст	Функціональна спрямованість	Взаємодія з контекстом війни
КЛІЄНТСЬКО-ДІАЛОГІЧНИЙ – активне слухання; – емпатія та прийняття; – безпечна мова взаємодії; – кризова підтримка	ДІАЛОГІЧНА створення простору безпечного проговорення досвіду війни	РЕГУЛЯЦІЯ НЕБЕЗПЕКИ Й ТРАВМИ трансформує індивідуальний травматичний досвід та гостру реакцію на небезпеку через безпосередній терапевтичний контакт
ІНФОРМАЦІЙНО-ПОСЕРЕДНИЦЬКИЙ – орієнтація в інфополі війни; – робота з новинами й чутками; – відокремлення фактів від емоційного шуму	ОРІЄНТАЦІЙНА – впорядкування інформаційного хаосу; – підтримка критичного мислення	ПОДОЛАННЯ ІНФОТИСКУ знижує рівень когнітивного навантаження та дезінформації, виступаючи фільтром проти медіатравматизації клієнта
СМИСЛОТВОРЧИЙ – осмислення травматичного досвіду; – відновлення смислової цілісності; – пошук нових життєвих опор	СМИСЛОТВОРЧА – підтримка осмислення пережитого; – відновлення бачення майбутнього	ОПРАЦЮВАННЯ ВТРАТ допомагає адаптуватися до умов екзистенційної невизначеності та інтегрувати досвід непоправних втрат у нову життєву парадигму
ЕТИКО-БЕЗПЕКОВИЙ – сувора конфіденційність; – професійна відповідальність; – недопущення ретравматизації; – захист гідності клієнта	ДЕОНТОЛОГІЧНА підтримання професійних меж, етики та психологічної безпеки	ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАБІЛЬНОСТІ контрбалансує загальну соціальну нестабільність, виступаючи непохитним гарантом етичної безпеки та опори для особистості
ЦИФРОВО-КОМУНІКАТИВНИЙ – онлайн-консультування й вебінари; – психоедукаційні дописи; – кризові чати та месенджери; – дистанційні групи підтримки	ЗАХИСНА забезпечення безпечного, доступного і комфортного формату взаємодії	ДОСТУП ДО ПІДТРИМКИ задовольняє гостру потребу у психологічній підтримці незалежно від фізичного розташування клієнта (в евакуації, під обстрілами)
ПРОФЕСІЙНО-СПІЛЬНОТНИЙ – супервізія та інтервізія; – міждисциплінарна співпраця; – маршрутизація складних клієнтів; – професійне удосконалення	СТАБІЛІЗАЦІЙНА – підтримка професійної опори психолога; – підвищення узгодженості допомоги	ПРОТИДІЯ ХАОСУ дає змогу системно структурувати надання допомоги в умовах дезорганізації та соціального напруження
РЕФЛЕКСИВНИЙ – усвідомлення власного стану й меж; – профілактика виснаження; – моніторинг емоційної залученості; – запобігання вторинній травматизації	РЕСУРСНА збереження професійної стійкості, саморегуляції та внутрішніх ресурсів психолога	АНТИВИГОРАННЯ В КРИЗІ захищає самого фахівця від кумулятивного впливу воєнних факторів, відновлюючи потенціал для тривалої практичної діяльності

Клієнтсько-діалогічний компонент відображає безпосередню професійну взаємодію психолога з клієнтом і охоплює активне слухання, емпатію, прийняття, безпечну мову, кризову підтримку, здатність працювати з мовчанням, сльозами, тривогою, страхом, злістю, провиною та безсиллям. Його діалогічна функція полягає у створенні простору, в якому людина може говорити про досвід війни без осуду, тиску й ретравматизації.

Інформаційно-посередницький компонент передбачає здатність психолога допомагати людині орієнтуватися в інформаційному полі війни: новинах, повідомленнях про небезпеку, соціальних мережах, чутках, травматичних образах, суперечливих оцінках подій. Його основна орієнтаційна функція полягає у впорядкуванні інформаційного хаосу, що допомагає клієнтові відокремити факт від емоційного шуму, назвати переживання, знизити рівень дезорганізації та поступово повернути здатність критично мислити.

Смислотворчий компонент пов'язаний з допомогою клієнтові у поступовому відновленні смислової цілісності досвіду, оскільки війна руйнує звичні смислові опори: безпеку, майбутнє, стабільність, справедливість, контроль, довіру до світу. Його смислотворча

функція полягає у підтримці осмислення травматичного досвіду, пошуку нових опор, інтеграції пережитого в особистісну історію та відновленні здатності людини бачити власне майбутнє.

Етико-безпековий компонент охоплює конфіденційність, професійну відповідальність, недопущення ретравматизації, коректність мови, обережність у роботі з травматичними історіями, нормативне використання прикладів, захист гідності клієнта та дотримання професійних меж. Його деонтологічна функція розкриває необхідність підтримання етичних норм, професійної відповідальності й психологічної безпеки взаємодії.

Цифрово-комунікативний компонент характеризує професійну діяльність психолога в цифровому середовищі та охоплює онлайн-консультування, психоедукаційні дописи, вебінари, кризові чати, месенджери, соціальні мережі, дистанційні групи підтримки. В умовах війни цифрова комунікація стає не лише інструментом доступності психологічної допомоги, а й умовою підтримання контакту з людьми, які перебувають у ситуації переміщення, небезпеки, ізоляції або обмеженого доступу до очної допомоги. Його захисна функція полягає у забезпеченні безпечного, доступного, етично врегульованого й психологічно комфортного формату взаємодії з клієнтом.

Професійно-спільнотний компонент відображає взаємодію психолога з колегами, супервізорами, інтервізійними групами, лікарями, соціальними працівниками, освітянами, волонтерами, громадськими організаціями та іншими фахівцями допоміжних професій. В умовах війни психолог не може залишатися ізольованим, адже його комунікативна екосистема потребує професійної підтримки, маршрутизації клієнтів, обміну досвідом, міждисциплінарної взаємодії та постійного професійного вдосконалення. Основною функцією цього компоненту є стабілізаційна, оскільки він забезпечує професійну опору психолога, знижує ризик ізоляції фахівця, підсилює якість допомоги клієнтові та сприяє узгодженості дій у системі психологічної, соціальної, медичної та освітньої підтримки.

Рефлексивний компонент пов'язаний з усвідомленням психологом власного стану, професійних меж, рівня виснаження, емоційної залученості, ризику вторинної травматизації та потреби у відновленні. В умовах війни цей компонент набуває особливого значення, оскільки сам психолог є частиною суспільства, яке переживає воєнну загрозу, втрати, невизначеність і тривале емоційне напруження. Його ресурсна функція полягає у збереженні професійної стійкості психолога, підтриманні здатності до саморегуляції, своєчасному розпізнаванні ознак виснаження, зверненні до супервізії чи професійної підтримки та відновленні внутрішніх ресурсів, необхідних для безпечної та ефективної допомоги іншим.

Узагальнюючи, комунікативна екосистема психолога в умовах війни постає як складна багаторівнева система професійної взаємодії, у якій клієнтсько-діалогічний, інформаційно-посередницький, смислотворчий, етико-безпековий, цифрово-комунікативний, професійно-спільнотний і рефлексивний компоненти взаємно доповнюють один одного. Їхня функціональна єдність забезпечує не лише ефективність професійної комунікації психолога, а й підтримання психологічної безпеки, смислової інтеграції досвіду війни та професійного самозбереження фахівця.

Дискусія. Презентована теоретична систематизація є логічним продовженням попередніх ідей екофасилятивного підходу П. Лушина, в якому локалізовані «недирективне керування саморозвитком особистості», «процес толерування невизначеності», «створення атмосфери екологічного ставлення до дійсності», «рух смислів чи перехідних форм в умовах кризи», «підтримання ритму саморозвитку певної психічної чи соціальної екосистеми», які відповідають за створення такого соціального середовища, яке знімало би проблему дезінтеграції чи відчуження обох сторін взаємодії [10]; базових аспектів життєво-стильового концепту мотиваційно-смислової регуляції особистісної реалізації психологів за Ж. Вірною, який є теоретичним орієнтиром в обґрунтуванні актуально-функціональної та потенційно-перспективної сфер життєдіяльності фахівця в багаторівневих регуляційних системах діяльності й свідомості та пояснює прояв мотиваційно-

смислової регуляції в життєвому стилі особистості [4]; основних позицій щодо вивчення феномена професійної безпеки особистості як інтегративної синергетичної системи з усіма ознаками самоорганізації та самоуправління за О. Лазорко [9]. Також запропонований підхід до вивчення комунікативної екосистеми психолога тісно переплітається з рекурсивним підходом до вивчення соціальної зрілості особистості в ознаках її самопродуктивності [18] та динаміки набуття особистістю якісно нових, «емерджентних» властивостей, а також нових форм зростання самосвідомості та різноманітності форм активності [8].

Спільними ознаками наведених доробків є системні характеристики цілісності, структурності, ієрархічності, взаємозумовленості систем і середовища тощо, що логічно вміщується в комунікативну екосистему психолога під особливих умов війни.

Висновки. Обґрунтовано доцільність використання поняття комунікативної екосистеми психолога для аналізу професійної діяльності фахівця в умовах війни. Показано, що в ситуації пролонгованої воєнної загрози комунікація психолога не може бути зведена лише до консультування, психоедукації або передачі інформації. Вона функціонує як багаторівнева система взаємодій, у межах якої психолог здійснює інформаційне посередництво, підтримує діалог, сприяє смислотворенню та забезпечує психологічну безпеку професійної взаємодії. Такий підхід дає змогу розглядати психолога не лише як консультанта або носія експертного знання, але й як комунікативного посередника між травматичною інформацією, досвідом клієнта, соціальним контекстом, етичною відповідальністю та потребою у смисловій інтеграції пережитого.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту не використовувалися.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. (ред.). Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві. Київ; Кіровоград: Імекс-LTD, 2014. 226 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7562/2/2621_Andreevska.pdf.
2. Вавринів О., Сербін Ю., Пелешенко О. Комунікативна компетентність психолога: між психологічним консультуванням і веденням переговорів. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина.* 2025. № 5 (51). С. 1790-–1799. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1790-1799.
3. Вінс В., Лещенко М. Психологічні особливості розвитку комунікативних компетентностей майбутніх психологів в умовах воєнного часу. Габітус. 2025. V. 78, Т. 1. С. 68–71. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.78.1.11.
4. Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-смислової регуляції: обґрунтування й аналіз. *Психологічні перспективи.* 2004. Вип. 5. С. 66–76.
5. Грись А., Павлюк М. Типи компетентностей психолога при роботі з кризовими станами у клієнтів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія.* 2021. № 1. С. 10–18. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.1.2.
6. Зарицька В., Корсунська В. Комунікативна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх спеціалістів. *Journal of Psychology Research.* 2025. № 31 (14). С. 166–186. DOI: https://doi.org/10.15421/103110.
7. Кочарян О., Барінова Н. «Перехресні шляхи»: ще раз про актуальність комбінованого медичного та психологічного підходу до людини як клієнта та пацієнта одночасно. *Психологічне консультування та психотерапія*. 2024. № 21. С. 37–41. DOI: https://doi.org/10.26565/2410-1249-2024-21-06.
8. Кузікова С. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Суми: Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с. URL: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9285.
9. Лазорко О. Професійне здоров'я у вимірі забезпечення особистісної безпеки фахівця. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2016. Issue 2 (14). P. 171–184.
10. Лушин П. Деформація і деформалізація освітнього простору в відкритої післядипломної освіти: екофасилітативний підхід. *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент*. Київ : Інтерсервіс. 2018. С. 191–192.
11. Ніколайчук Г., Демчук О. Психологічні засоби підвищення комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Наука і освіта.* 2023. № 2. 104–109. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/19877.
12. Омельчук О. Соціальна зрілість: ресурсний підхід експлікації компетентності особистості. *Психологічне консультування та психотерапія.* 2022. Вип. 17. С. 12–19. DOI: https://doi.org/10.26565/2225-7756-2022-17-02.

13. Титаренко Т. (ред.). Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід. Кропивницький, 2022. 154 с. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/TitarenkoDvornikPosb2022.pdf.
14. Харченко Н. Особливості спілкування психолога з учасниками бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України.* 2021. № 5 (63). С. 117–124. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-63-5-117-124.
15. Bateson H. Steps to an Ecology of Mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology. New Jersey London: Northvale, 1987. 535 p.
16. Light J., McNaughton D. Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*. 2014. № 30:1. C. 1–18.
17. Morin, E. On Complexity. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2008. 208 p.
18. Munteanu V.-B. Communication Skills in Psychology. *New Trends in Psychology*. 2021. № 3 (2). P. 23–33. URL: https://dj.univ-danubius.ro/index.php/NTP/article/view/1407.
19. Nauchitel O., Kharchenko A., & Yakusheva Y. Dialogue as a Resource: Psychological Support for Adolescents in the Context of Traumatic Experience. *Psychological Counseling and Psychotherapy*. 2025. № 24. P. 21–27. DOI: https://doi.org/10.26565/2410-1249-2025-24-03.

References

1. Andriievska, V. (Ed.) (2014). *Metodolohichni problemy transformatsii komunikatyvnoi kompetentnosti psykholoha v informatsiinomu suspilstvi* [Methodological issues in the transformation of a psychologist's communicative competence in the information society]. Kyiv-Kirovohrad: Imeks-LTD. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7562/2/2621_Andreevska.pdf [in Ukrainian].
2. Vavryniv, O., Serbin, Iu., Peleshenko, O. (2025). Komunikatyvna kompetentnist psykholoha: mizh psykholohichnym konsultuvanniam i vedenniam perehovoriv [A psychologist's communicative competence: between psychological counseling and negotiation]. *Perspektyvy ta inovatsii nauky. Seriia Pedahohika, Psykholohiia, Medytsyna. – Perspectives and Innovations in Science. Series: Pedagogy, Psychology, Medicine.* № 5 (51). 1790–1799. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1790-1799 [in Ukrainian].
3. Vins, V., Leshchenko, M. (2025). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku komunikatyvnykh kompetentnostei maibutnikh psykholohiv v umovakh voiennoho chasu [Psychological characteristics of the development of communication skills among trainee psychologists in wartime conditions]. *Habitus – Habitus,* V. 78, T. 1, 68–71. https://doi.org/10.32782/hbts.78.1.11 [in Ukrainian].
4. Virna, Zh. (2004). Zhyttievo-stylovyi kontsept motyvatsiino-smyslovoi rehuliatsii: obhruntuvannia y analiz [The lifestyle concept of motivational and meaningful regulation: justification and analysis]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological Perspectives.* V. 5. 66–76 [in Ukrainian].
5. Hrys, A., Pavliuk, M. (2021). Typy kompetentnostei psykholoha pry roboti iz kryzovymy stanamy u kliientiv [Types of competencies required of psychologists when working with clients experiencing crisis situations]. – *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia. – Scientific Papers of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology.* № 1. 10–18. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.1.2 [in Ukrainian].
6. Zarytska, V., Korsunska, V. (2025). Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi diialnosti maibutnikh spetsialistiv [Communicative competence as a component of the professional practice of future specialists]. *Journal of Psychology Research*, *31* (14), 166–186. https://doi.org/10.15421/103110 [in Ukrainian].
7. Kocharian, A., Barinova, N. (2024). "Perekhresni shliakhy": shche raz pro aktualnist kombinovanoho medychnoho ta psykholohichnoho pidkhodu do liudyny yak kliienta ta patsiienta odnochasno ["Crossroads": a further reflection on the relevance of a combined medical and psychological approach to the individual as both a client and a patient]. *Psykholohichne konsultuvannia ta psykhoterapiia – Psychological Counselling and Psychotherapy.* (21). 37–41. https://doi.org/10.26565/2410-1249-2024-21-06 [in Ukrainian].
8. Kuzikova S. (2020). *Psykholohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi* [The Psychological Foundations of the Formation of the Self-Developing Individual in Adolescence]. Sumy: Vydavnytstvo SumDPU, 2020. 324 s. Retrieved from: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9285 [in Ukrainian].
9. Lazorko, O. (2016). Profesiine zdorovia u vymiri zabezpechennia osobystisnoi bezpeky fakhivtsia [Occupational health in the dimension of providing personal security of specialist]. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2016. Issue 2 (14). 171–184. [in Ukrainian].
10. Lushyn, P. (2018). Deformatsiia i deformalizatsiia osvitnoho prostoru v vidkrytoi pisliadyplomnoi osvity: ekofasylitatyvnyi pidkhid [The transformation and de-formalisation of the educational environment in open

postgraduate education: an eco-facilitative approach]. *Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnolohii ta menedzhment – Open Education: Innovative Technologies and Management.* Kyiv: Interservis. 191–192 [in Ukrainian].
11. Nikolaichuk, H., Demchuk, O. (2023). Psykholohichni zasoby pidvyshchennia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological methods for enhancing the communicative competence of trainee psychologists]. *Nauka i osvita – Science and Education.* № 2. 104–109. Retrieved from: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/19877 [in Ukrainian].
12. Omelchuk, O. (2022). Sotsialna zrilist: resursnyi pidkhid eksplikatsii kompetentnosti osobystosti [Social maturity: a resource-based approach to explaining personal competence]. *Psykholohichne konsultuvannia ta psykhoterapiia – Psychological Counselling and Psychotherapy.* V. 17. 12–19. https://doi.org/10.26565/2225-7756-2022-17-02 [in Ukrainian].
13. Tytarenko, T. (Ed.) (2022). Yak dopomohty osobystosti v period perekhodu vid viiny do myru: sotsialno-psykholohichnyi suprovid [How to support individuals during the transition from war to peace: socio-psychological support]. Kropyvnytskyi. Retrieved from: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/TitarenkoDvornikPosb2022.pdf [in Ukrainian].
14. Kharchenko, N. (2021). Osoblyvosti spilkuvannia psykholoha z uchasnykamy boiovykh dii [Characteristics of a psychologist's communication with combatants]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine*, № 5 (63), 117–124. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-63-5-117-124 [in Ukrainian].
15. Bateson, H. (1987). Steps to an Ecology of Mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology. New Jersey London: Northvale.
16. Light, J., McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30:1, 1–18. 10.3109/07434618.2014.885080.
17. Morin, E. (2008). On Complexity. Cresskill, NJ: Hampton Press.
18. Munteanu, V.-B. (2021). Communication Skills in Psychology. *New Trends in Psychology*, *3* (2), 23–33. Retrieved from: https://dj.univ-danubius.ro/index.php/NTP/article/view/1407.
19. Nauchitel, O., Kharchenko, A., & Yakusheva, Y. (2025). Dialogue as a Resource: Psychological Support for Adolescents in the Context of Traumatic Experience. *Psychological Counseling and Psychotherapy*, (24), 21–27. https://doi.org/10.26565/2410-1249-2025-24-03.

Дата першого надходження статті до видання: 21.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.10.2026

НОТАТКИ

Наукове видання

ВІСНИК
МІЖНАРОДНОГО ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 3/2026

Комп'ютерна верстка – Н. В. Фесенко

Дата розміщення онлайн: 14.10.2026.
Дата друку: 21.10.2026.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 37,2. Зам. № 0926/770.
Наклад 100 прим.

Надруковано:
Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК No 7623 від 22.06.2022 р.