

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

№ 3/2025



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

**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 № 1721 від 10.12.2024 р. (Додаток 3).
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 25.09.2025 року)*

Редакційна колегія:

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

Августук Марія Миколаївна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних відносин, Національний університет «Острозька академія»

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

Івашкевич Ернест Едуардович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики викладання, Рівненський державний гуманітарний університет

Кириченко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної та практичної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Красовська Ольга Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Мельничук Лілія Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики викладання, Рівненський державний гуманітарний університет

Павелків Віталій Романович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет

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

Пріма Раїса Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Хом'як Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Яланська Світлана Павлівна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Agnieszka Bates – Doctor of Education, Deputy Head of School of Education, Bath Spa University, United Kingdom

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.*

ЗМІСТ

Асєєва Ю. О., Брюханова Я. В. Соціальна турбулентність як фактор дестабілізації психоемоційного стану студентів.....	9
Бабенко І. В. Інтеграція педагогічної майстерності в процесі фахової підготовки до організації позашкільної роботи майбутнього вчителя.....	16
Блудова Ю. О., Ільїна О. О., Отрошко Т. Ф. Формування безпечного інклюзивного середовища в умовах Нової української школи.....	23
Булгакова Т. М., Южакова Г. О. Мотивація навчальної діяльності як чинник формування стресостійкості студентської молоді під час воєнного стану.....	29
Галицька О. В. Формування духовно-психологічної стійкості військовослужбовців для подолання наслідків війни...	38
Гарлицька Т. С., Костюк С. С. Вимірювання рівня сформованості міжкультурної компетентності бакалаврів у процесі навчання лексикології й фразеології англійської мови.....	46
Гордєєва А. Й. Поетапна методика роботи з англійськими науковими статтями в ESP-курсі для студентів-психологів.....	52
Горянська А. М., Тіхонов А. М. Вплив гібридних і дистанційних форм роботи на мотивацію праці та психологічне благополуччя персоналу організацій.....	58
Гриньова Н. В., Черній А. Л. Дослідження особливостей емоційної сфери дітей молодшого віку з порушенням розвитку інтелекту.....	67
Дем'янчук В. А., Мединська Н. М., Ярошенко О. В. Освіта в МЕРУ імені академіка Степана Дем'янчука: інтеграція питань миру в контексті європейського простору.....	74
Дудник О. А. Стресові чинники як предиктори тривожності в дітей дошкільного віку.....	81
Yelachina N. I., Fedchyshyn N. O. Training of PhD students at medical universities in Japan	88
Єна А. С. Індивідуальні відмінності в поведінці тварин і людини: порівняльно-психологічний підхід.....	96
Ковальчук О. П., Єсін Р. В. Психодіагностична методика оцінювання професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України.....	102
Ігнатюк О. А. Копінг-стратегії та тренінги як інструменти розвитку резильєнтності й стресостійкості особистості соціального працівника, педагога, психолога.....	112
Княжева І. А. Викладання психолого-педагогічних дисциплін як чинник особистісного й професійного зростання майбутніх педагогів: методичний аспект.....	120
Комар Т. В., Руденко А. І., Томашун Ю. В. Педагогічне партнерство сім'ї та школи в зміцненні психологічної стійкості дітей до кібербулінгу.....	127
Кочмар Д. А. Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійно-комунікативної спрямованості в закладах вищої освіти.....	133

Кузнецова Т. В., Купенко О. В., Тарасова Т. Б. Деякі особливості мотивації педагогів, які співпрацюють з Малою академією наук.....	140
Кушнірук Т. М., М'ялковський Р. О., Безвіконний П. В. Планування й організація позааудиторного курсу з фітодизайну в закладах вищої освіти.....	146
Ланкіна В. В. Використання інтернет-технологій та інтернет-ресурсів як засіб формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови.....	153
Lebed Iu. B., Skrypnyk N. I., Turluk S. V., Kasiianenko O. M., Kohutiuk O. V. Developing rhetorical professional competence in students in higher education.....	159
Литвин С. В. Формування професійної культури як чинник виховання здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору.....	166
Мазоха І. С. Конфліктність та агресивність як прояви деструктивних станів особистості: теоретичний і практичний аспект.....	172
Маркотенко Т. С., Мельник А. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів як завдання громадянської освітньої галузі в умовах Нової української школи.....	178
Матюніна Д. С. Особливості вивчення рівнів організації особистості у психодинамічній парадигмі.....	185
Мельничук А. Б., Терновик Н. А., Яцюрин А. О. Діагностика готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія».....	193
Михальчук Ю. О. Вербальні, паравербальні та невербальні засоби спілкування психолога-консультанта.....	200
Мороз О. І. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії.....	207
Ніколаєв А. О. Методологічні засади організації супервізійного процесу в підготовці фасилітаторів груп підтримки.....	213
Нісаноглу Н. Г., Будз І. Ф., Ляковська Є. О. Бінарна онлайн-лекція як новий формат у процесі інтернаціоналізації вищої школи.....	221
Пагута Т. І., Марчук О. О., Мельничук А. Б., Ілюк А. В. Психолого-педагогічні основи освітньої діяльності закладу вищої освіти.....	227
Паска Т. В. Міжнародна академічна мобільність як засіб активізації пізнавальної та професійної мотивації здобувачів вищої освіти.....	236
Поджинська О. О., Острянюк Т. С. Медіація як комунікативна технологія врегулювання конфліктів: психологічний аспект.....	244
Розлуцька Г. М. Полікультурність як складник громадянської компетентності студента закладу вищої освіти.....	251
Савицька А. Ю. Соціально виключена молодь як категорія педагогіки.....	258
Terletska L. M. Trends in foreign language teaching of future primary school teachers in the context of socio-economic changes of the second half of XX – beginning of the 21st century.....	265
Тробюк Н. Ю., Тробюк А. В. Управлінська компетентність офіцера Національної гвардії України: категоріальний та емпіричний аналіз.....	273

Українець В. М.

Результати експериментальної перевірки програми розвитку стресостійкості
військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в умовах оборонного бою..... 283

Федорчук О. І.

Національна ідентичність батьків як чинник формування психологічної стійкості дітей
старшого дошкільного віку..... 295

Хараджи М. В., Галяс Н. Є.

Дослідження проблеми синдрому «відкладеного життя» в жінок..... 304

Чайка Р. М.

Відповідність працівника та технології в сучасних умовах: огляд літератури (1990–2025)..... 310

Шелевер О. В.

Розвиток професійних компетентностей викладача в освітньому процесі
засобами технологій відкритої освіти..... 319

Шмаленко Ю. І., Зуєва Л. Є., Цільмак О. М.

Психологічні механізми формування конфліктостійкості у працівників суду..... 325

Яковишина Т. В.

Роль асистента вчителя в навчанні дітей з когнітивними порушеннями..... 333

Ямницький В. М., Сторож О. В.

Психологічна підтримка особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни
засобами групової психотерапії..... 340

CONTENTS

Asieieva Yu. O., Briukhanova Ya. V. Social turbulence as a factor in destabilizing the psycho-emotional state of students.....	9
Babenko I. V. Integration of pedagogical skill in the process of professional training for the organization of extra-school work of the future teacher.....	16
Bludova Yu. O., Ilin O. O., Otroshko T. F. Creating a safe and inclusive environment in the context of the New Ukrainian School	23
Bulhakova T. M., Yuzhakova H. O. Motivation to learn as a factor in the development of stress resilience in students during martial law....	29
Halytska O. V. Formation of spiritual and psychological resilience of military personnel to overcome the consequences of war.....	38
Harlytska T. S., Kostyuk S. S. Measuring the level of intercultural competence development of bachelors in the process of learning of English Lexicology and Phraseology.....	46
Hordieieva A. Y. Stepwise methodology for working with English-language research articles in an ESP course for psychology students.....	52
Horyanska A. M., Tikhonov A. M. The impact of hybrid and remote forms of work on work motivation and psychological well-being of organizational personnel.....	58
Hrynova N. V., Chernii A. L. Research of the emotional sphere features of young children with intellectual development disorders.....	67
Demianchuk V. A., Medynska N. M., Yaromenko O. V. Education at the Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities: integration of peace issues in the context of the European space	74
Dudnyk O. A. Stress factors as predictors of anxiety in preschool children.....	81
Yelahina N. I., Fedchyshyn N. O. Training of PhD students at medical universities in Japan	88
Yena A. S. Individual differences in animal and human behavior: a comparative psychological approach.....	96
Kovalchuk O. P., Yesin R. V. Psychodiagnostic methodology for assessing the professional motivation of officers of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine	102
Ihnatiuk O. A. Coping strategies and training as tools for developing resilience and stress resistance of the personality of a social worker, education, psychologist.....	112
Knyazheva I. A. Teaching of psychological and pedagogical disciplines as a factor of personal and professional growth of future educators: methodical aspect	120
Komar T. V., Rudenok A. I., Tomashun Yu. V. Pedagogical partnership of family and school in strengthening children's psychological resistance to cyberbullying.....	127
Kochmar D. A. Modern approaches to teaching professionally-oriented foreign language communication in higher education institutions	133

Kuznetsova T. V., Kuppenko O. V., Tarasova T. B. Specific features of educator's motivation to collaboration with Junior academy of sciences	140
Kushniruk T. M., Myalkovskyi R. O., Bezvikonnyy P. V. Planning and organization of an extracurricular phytodesign course in higher education institutions	146
Lankina V. V. The usage of Internet technologies and Internet resources as a means of forming students' research competence in English lessons.....	153
Lebed Iu. B., Skrypnyk N. I., Turliuk S. V., Kasiianenko O. M., Kohutiuk O. V. Developing rhetorical professional competence in students in higher education.....	159
Lytvyn S. V. Formation of professional culture as a factor in student education in the conditions of digitalization of the educational space.....	166
Mazokha I. S. Conflict proneness and aggressiveness as manifestations of destructive personality states: theoretical and practical aspect.....	172
Markotenko T. S., Melnyk L. V. Formation of social competence of junior schoolchildren as a task of civic education in the context of the New Ukrainian School.....	178
Matiunina D. S. Features of studying levels of personality organization in the psychodynamic paradigm.....	185
Melnychuk L. B., Ternovyk N. A., Yatsiuryk A. O. Diagnostics of readiness for professional activity of higher education students majoring in psychology.....	193
Mykhalchuk Yu. O. Verbal, paraverbal, and nonverbal means of communication for psychological counselor.....	200
Moroz O. I. Development of creative abilities in older preschool children through color therapy.....	207
Nikolaiev L. O. Methodological foundations of organizing the supervisory process in training support group facilitators.....	213
Nisanoglu N. H., Budz I. F., Liaskovska Ye. O. Binary online lecture as a new format in the process of internationalization in higher education.....	221
Paguta T. I., Marchuk O. O., Melnychuk L. B., Ilyuk L. V. Psychological and pedagogical fundamentals of educational activities of higher educational institution.....	227
Paska T. V. International academic mobility as a means of enhancing the cognitive and professional motivation of higher education students.....	236
Podzhynska O. O., Ostriancko T. S. Mediation as a communicative technology for conflict resolution: psychological aspect.....	244
Rozlutska H. M. Multiculturalism as a component of students' civic competence in higher education institutions.....	251
Savytska A. Yu. Socially excluded youth as a category of pedagogy.....	258
Terletska L. M. Trends in foreign language teaching of future primary school teachers in the context of socio-economic changes of the second half of XX – beginning of the 21st century.....	265

Trobiuk N. Yu., Trobiuk A. V.

Management competence of an officer of the National Guard of Ukraine:
categorical and empirical analysis.....273

Ukrainets V. M.

Results of experimental testing of the program for developing stress resistance of military
servicemen of mechanized units to actions in defensive combat conditions.....283

Fedorchuk O. I.

National identity of parents as a factor in the formation of psychological resilience
of older preschool children.....295

Kharadzhy M. V., Halias N. Ye.

Research into the women's problem of "delay in life" syndrome.....304

Chayka R. M.

Person-technology fit in contemporary work settings: a literature review (1990–2025).....310

Shelever O. V.

Development of teacher's professional competencies in the educational process by means
of open education technologies.....319

Shmalenko Yu. I., Zuieva L. Ye., Tsilmak O. M.

Psychological mechanisms of conflict resilience formation in court employees.....325

Yakovyshyna T. V.

The role of a teacher's assistant in teaching children with cognitive disabilities.....333

Yamnitsky V. M., Storozh O. V.

Psychological support of personality readiness of future psychologists in the conditions of war
by means of group psychotherapy.....340

СОЦІАЛЬНА ТУРБУЛЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ДЕСТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ

Асєєва Ю. О.

доктор психологічних наук, професор,
академік НАН ВО України,
завідувач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки
Одеського національного економічного університету
ORCID ID: 0000-0003-3086-3993

Брюханова Я. В.

здобувач вищої освіти
Одеського національного економічного університету
ORCID ID: 0009-0000-0619-561X

У статті розглядається феномен соціальної турбулентності як багатовимірний і кумулятивний фактор впливу на психоемоційний стан студентської молоді в умовах глобальних і локальних криз. Автори пропонують комплексне міждисциплінарне осмислення турбулентності як стану глибокої структурної нестабільності в суспільстві, що супроводжується руйнуванням норм, дестабілізацією інституцій, інформаційним перевантаженням, підвищеною стресогенністю й перманентною кризовістю. Особлива увага приділяється студентству як соціально та психологічно вразливій групі, що перебуває у фазі емерджентної дорослості – періоді формування ідентичності, ціннісних орієнтирів і життєвих стратегій.

Застосовуючи методи теоретичного аналізу, міждисциплінарного синтезу, узагальнення й порівняльного аналізу, автори виокремлюють п'ять ключових груп психоемоційних наслідків соціальної турбулентності: хронічний стрес і тривожні розлади; симптоми депресії та ангедонії; екзистенційну фрустрацію та порушення ідентичності; розлади соціальної взаємодії; зниження академічної успішності. Представлено дані опитування U-Report (2023), згідно з якими понад 80 % українських студентів стикаються з емоційним виснаженням і високим рівнем тривожності, при цьому більшість не користується професійною психологічною допомогою.

Обґрунтовано, що соціальна турбулентність є не тимчасовим зрушенням, а новим станом реальності, який вимагає системних змін у підходах до збереження ментального здоров'я молоді. Запропоновано низку практичних напрямів психологічної підтримки студентів, а саме: упровадження комплексних програм допомоги в університетах, розвиток діджитал-інструментів, скринінг психоемоційного стану, інтеграцію ментального здоров'я в державну політику й освітню систему. Підкреслюється, що збереження психологічної стійкості студентської молоді є стратегічним завданням у післявоєнному відновленні України.

Ключові слова: соціальна турбулентність, психоемоційний стан, студентська молодь, ментальне здоров'я, хронічний стрес, тривожні розлади, депресія, фрустрація, соціальна дезадаптація, адаптація, психологічна підтримка, молодь.

Asieieva Yu. O., Briukhanova Ya. V. Social turbulence as a factor in destabilizing the psycho-emotional state of students

The article examines the phenomenon of social turbulence as a multidimensional and cumulative factor influencing the psycho-emotional state of university students in the context of both global and local crises. The authors propose a comprehensive, interdisciplinary understanding of turbulence as a state of profound structural instability in society-characterized by the breakdown of norms, institutional destabilization, information overload, heightened stressogenicity, and a persistent crisis mode. Particular attention is paid to university students as a socially and psychologically vulnerable group, undergoing the phase of emerging adulthood, during which identity, value orientations, and life strategies are being actively formed.

Using methods of theoretical analysis, interdisciplinary synthesis, generalization, and comparative analysis, the authors identify five key groups of psycho-emotional consequences resulting from social turbulence: chronic stress and anxiety disorders; symptoms of depression and anhedonia; existential frustration and identity disruption; impairments in social interaction; and a decline in academic performance. The article presents data

from the U-Report survey (2023), which indicate that over 80% of Ukrainian students experience emotional exhaustion and high levels of anxiety, while the majority do not access professional psychological support.

It is argued that social turbulence is not a temporary disturbance, but rather a new state of reality that demands systemic change in approaches to supporting the mental health of young people. A set of practical directions for psychological support of students is proposed, including the implementation of comprehensive support programs within universities, the development of digital tools, regular screening of psycho-emotional wellbeing, and the integration of mental health components into state policy and the education system. The article underscores that safeguarding the psychological resilience of student youth is a strategic priority in the post-war recovery of Ukraine.

Keywords: social turbulence, psycho-emotional state, university students, mental health, chronic stress, anxiety disorders, depression, frustration, social maladjustment, adaptation, psychological support, youth.

Вступ. У сучасному світі соціальна турбулентність дедалі частіше стає фоном повсякденного життя, формуючи нову реальність для молодих людей. Поняття соціальної турбулентності охоплює широкий спектр явищ, від політичної нестабільності, воєнних конфліктів та економічних криз до пандемій, технологічних трансформацій і культурних зрушень, що призводять до руйнування звичних життєвих сценаріїв, втрати передбачуваності й посилення почуття тривоги та невизначеності. Ці виклики особливо гостро сприймаються студентською молоддю як соціально вразливою та психологічно динамічною групою, що перебуває на етапі активного становлення особистості, професійної орієнтації й пошуку життєвого шляху.

Студентський вік охоплює період емергентної дорослості, що характеризується водночас високим потенціалом розвитку та вразливістю до зовнішніх впливів. У цьому віці формуються цінності, світоглядні орієнтири, розвивається здатність до прийняття самостійних рішень і налагодження міжособистісних стосунків. Однак у ситуаціях соціального збурення втрачається відчуття безпеки, майбутнє постає як невизначене, а внутрішні ресурси особистості часто не витримують навантаження. Як наслідок, виникають психоемоційні порушення, зниження адаптивних можливостей, проблеми із самовизначенням і зростання рівня психосоціального дистресу.

Темою змін ментального здоров'я під тиском нестабільних соціально-економічних умов останнім часом активно займаються українські вчені: Ю. Асєєва, Д. Возний, Т. Волинчук, А. Кічук, А. Коломієць, Н. Лапін, О. Плахотнюк, Н. Пшук, О. Стахова,

Н. Тарасенко й інші [1–7]. Теми турбулентності й нестабільного психоемоційного стану в роботах висвітлюють такі закордонні вчені, як А. Антоновський, З. Бауман, А. Тофлер, М. Кастеллс, Г. Славіч, М. Селінгам та інші [8; 10; 12; 18; 19; 20]. Однак ця тема й сьогодні потребує глибшого розуміння впливу соціальної нестабільності на ментальне здоров'я студентської молоді, зокрема в контексті тривалих кризових явищ, що мають як глобальний, так і локальний характер. Важливо не лише констатувати факт психоемоційної дестабілізації, а й визначити ключові чинники ризику, механізми впливу, а також потенційні ресурси підтримки й адаптації в умовах нестабільного соціального середовища.

Метою дослідження є теоретичний аналіз і систематизація психоемоційних наслідків соціальної турбулентності для студентської молоді, а також визначення ключових чинників ризику, механізмів дестабілізації психічного благополуччя.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємодоповнюючих методів: теоретичний аналіз сучасної вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з психології стресу, психоемоційних станів, соціальних трансформацій, студентської адаптації та ментального здоров'я; метод систематизації й узагальнення наукових підходів до розуміння впливу соціального контексту на психологічне функціонування особистості в молодіжному віці; метод порівняльного аналізу для зіставлення впливів різних форм соціальної турбулентності (війна, економічна нестабільність, пандемія) на студентське середовище; метод міждисциплінарного синтезу, що дав змогу інтегру-

вати психологічні, соціологічні й педагогічні аспекти функціонування особистості в умовах нестабільності.

Результати. Поняття «турбулентність» запозичене з фізики, де воно описує нерівномірний, хаотичний рух частинок у рідині чи газі. У соціономічних науках воно набуло метафоричного значення як характеристика соціального середовища, що втрачає структурну стабільність, передбачуваність і керуваність. Уперше термін «social turbulence» активно почав застосовуватися в працях соціальних теоретиків 1980–1990-х років у контексті постіндустріального переходу, глобалізації та кризи модерністських ідеологій [20].

У сучасній науковій літературі соціальна турбулентність визначається як стан глибокої структурної нестабільності в суспільстві, що супроводжується швидкими, непередбачуваними, деструктивними або суперечливими змінами в ключових сферах життя: політичній, економічній, культурній, інформаційній і гуманітарній

Наприклад, М. Кастеллс визначає соціальну турбулентність як «інформаційний хаос, який призводить до соціального занепокоєння, коли інституції втрачають легітимність, а громадяни – почуття контролю над власним життям» [12]. З. Бауман пов'язує соціальну турбулентність із феноменом «рідкої сучасності», у якій усе, від ідентичностей до соціальних зв'язків, стає тимчасовим, невизначеним і крихким [10].

У політико-соціологічному контексті соціальна турбулентність інтерпретується як розрив між очікуваннями громадян і здатністю інституцій забезпечити базову безпеку, стабільність, соціальну справедливість і сенс [14].

Отже, можна відзначити, що соціальна турбулентність характеризується невизначеністю, руйнуванням норм, дестабілізацією інституцій, інформаційною перевантаженістю, стресогенністю, кризовістю й перманентністю змін (основні характеристики визначено в таблиці 1).

Можна надати таке визначення соціальної турбулентності – це стан глибокої структурної нестабільності суспільства, що характеризується високим рівнем невизначеності, руйнуванням соціальних норм, дестабілізацією ключових інституцій, інформаційною перевантаженістю, погіршенням стресогенності й перманентністю кризових змін. У таких умовах утрачається можливість прогнозування майбутнього, зниження довіри до системних опор, а сам стан постійної кризи стає новою нормою соціального буття.

З психологічного погляду соціальна турбулентність активує системи біопсихосоціального стресу, зокрема вісь ГГН (гіпоталамус-гіпофіз-наднирники), симпатичну нервову систему; знижує базове почуття безпеки (sense of coherence), про що писав А. Антоновський [8]; перевантажує виконавчі функції мозку, відповідальні за прийняття рішень, саморегуляцію та емоційне опрацювання [19]; викликає когнітивну дезорганізацію, фрустрацію та «вивчену безпорадність» [18].

Під впливом турбулентності формуються дезадаптивні копінг-стратегії: уникання, соціальна ізоляція, емоційне оніміння або, навпаки, агресивні реакції. Особливо вразливою до соціальної турбулентності є молодь, для якої зміни ще не закріплені свідомістю, не визначено стабільні соціальні ролі.

В умовах воєнної агресії проти України соціальна турбулентність посилилася до рівня

Таблиця 1

Основні ознаки соціальної турбулентності

Ознака	Суть
Невизначеність	Утрата чітких орієнтирів, унеможливлення прогнозування майбутнього
Руйнування норм	Відсутність консенсусу щодо правил поведінки, цінностей
Дестабілізація інституцій	Ослаблення довіри до держави, освіти, ринку праці
Інформаційна перевантаженість	Хаотичний, фрагментарний потік інформації, посилення фейків
Стресогенність	Постійна тривожність, психоемоційне виснаження
Кризовість і перманентність змін	Відчуття безперервної кризи як нового нормального стану

соціального шоку, особливо для студентської молоді, оскільки це поєднується з утратою територіальної належності (вимушене переміщення), розривом соціальних мереж (утрата друзів, менторів), зміною освітніх форматів, відсутністю кар'єрної визначеності, невизначеним майбутнім у країні, що веде війну.

Згідно з опитуванням U-Report у 2023, 82% українських студентів повідомили про відчуття емоційного виснаження, 61% – про зниження навчальної мотивації, а 51% молоді сказав, що вони час від часу відчувають непереборну тривогу, а 21% респондентів зізналися, що відчувають сильну тривогу дуже часто протягом останніх тижнів. Водночас 55% опитаних ніколи не зверталися за професійною допомогою, тоді як 32% респондентів указали, що хоча б звернулися до психолога. Половина учасників опитування (50%) шукають відповіді на запитання про благополуччя та психічне здоров'я в інтернеті, на спеціалізованих сайтах або в соціальних мережах. Крім того, 15% користуються безкоштовними програмами психологічної підтримки, а 38% повідомили, що не використовують жодних ресурсів у сфері психічного здоров'я [17].

Таким чином, для української спільноти соціальна турбулентність – це не тимчасове соціальне явище, а новий тип глобальної реальності, у якій формуються сучасні молоді особистості. Її вплив на студентську молодь є багатовимірним: вона деформує ідентичність, підриває відчуття безпеки, фрагментує майбутнє, знижує психологічну витривалість і збільшує ризик психоемоційних розладів. У цьому контексті надзвичайно важливо формувати системи психологічної підтримки, які враховують нові виклики турбулентного середовища.

Теоретичний аналіз показав, що соціальна турбулентність є багатофакторним і кумулятивним стресогенним чинником, який безпосередньо впливає на психоемоційний стан студентської молоді. На основі узагальнення даних сучасних досліджень виокремлено п'ять ключових груп наслідків, які найчастіше фіксуються в молоді в період соціальної нестабільності:

1. Хронічний стрес і тривожні розлади – у дослідженнях українських студентів у період

повномасштабної війни 2022–2024 років виявлено, що понад 70% учасників мають підвищені показники тривожності й понад 40% – симптоми депресивності. Серед студентів, що перебувають у зонах бойових дій або мають досвід вимушеного переміщення, значно частіше реєструються високі рівні тривожності, порушення сну, психосоматичні скарги, напади паніки [1; 2; 5; 6]. Доведено, що соціальна невизначеність підсилює активацію симпатико-адреналової системи, порушує добовий ритм кортизолу, що призводить до зниження адаптивного потенціалу психіки [16].

2. Симптоми депресії, ангедонія, суїцидальні думки. У роботах українських учених зафіксовано, що під час війни в 34,8% студентів реєструються середньо-виражені симптоми депресії, у 12% – суїцидальні думки. Молодь, яка зазнає тривалих потрясінь, схильна до формування клінічних форм афективних розладів, зокрема депресії. Як зазначають дослідники, соціальна фрустрація, утрата перспектив і руйнування життєвих планів є основними тригерами для тривожно-депресивного спектра [1; 4; 5; 7].

3. Порушення ідентичності й екзистенційна фрустрація, оскільки соціальна турбулентність руйнує усталені цінності й ускладнює процеси особистісної ідентифікації, що особливо важливо в період юності. За теорією Е. Еріксона, саме в студентські роки індивід проходить кризу ідентичності, якщо її перебіг ускладнений соціальними потрясіннями, це може призвести до дифузної ідентичності [13]. У працях Дж. Арнетт підкреслюється, що період *emerging adulthood* є вкрай чутливим до соціальних ризиків, молодь, позбавлена опори на стабільне середовище, утрачає можливість послідовного самовизначення [9].

4. Розлад соціальної взаємодії включає ізоляцію, втрату довіри до соціальних інституцій, конфлікти з однолітками й родиною, дезадаптацію до навчального середовища – усе це є частими проявами соціальної дезорганізації в період криз. Згідно з даними досліджень у постпандемічний період, близько 47% студентів повідомили про зниження рівня соціальних контактів, погіршення навичок комунікації та посилення почуття самотності [3; 11].

5. Дослідження доводять прямий зв'язок між емоційним станом студентів і їхньою академічною успішністю. Хронічний стрес знижує концентрацію, погіршує пам'ять, гальмує когнітивну обробку інформації, що підтверджено численними нейропсихологічними дослідженнями [19]. У сучасному українському контексті відзначається тенденція до зростання кількості студентів, які переривають навчання через психоемоційне виснаження, переміщення або економічні труднощі [1; 6].

Аналіз міжнародних і національних джерел дає змогу виявити спільні ознаки психоемоційної вразливості студентської молоді в різних країнах, охоплених кризовими явищами, що свідчить про універсальність впливу соціальної турбулентності на базові психічні функції. Водночас український контекст має специфіку: поєднання військових дій, економічного тиску, вимушеного переміщення, дистанційної освіти й втрати соціального капіталу призводить до комбінованого навантаження на психіку.

Висновки. Проведене теоретико-аналітичне дослідження дає змогу дійти висновку, що соціальна турбулентність є не лише зовнішнім макросоціальним явищем, а й потужним психотравмувальним чинником, який безпосередньо впливає на емоційне, когнітивне та поведінкове функціонування студентської молоді. Вона порушує базові механізми саморегуляції, руйнує системи опори, фрагментує ідентичність і формує стан постійної дестабілізації, в умовах якого молода людина втрачає відчуття контролю над власним життям і майбутнім.

Аналіз сучасних емпіричних даних свідчить, що соціальна турбулентність викликає в студентської молоді підвищення рівня хронічного стресу, тривожних і депресивних симптомів, екзистенційну фрустрацію, порушення міжособистісних зв'язків, зниження академічної мотивації та самооцінки. Значна частина студентів демонструє симптоми емоційного виснаження, психосоматичні розлади, а також труднощі з адаптацією до нових умов життя й навчання. Особливо високі ризики простежуються серед тих, хто має досвід вимушеного переміщення, утра-

чене соціальне середовище чи травматичний досвід війни.

Наслідки соціальної турбулентності для психоемоційного стану студентства є багаторівневими: на особистісному рівні – зниження резильєнтності, поява симптомів депресії, тривожних розладів, дезорганізація поведінки; на когнітивному рівні – зменшення навчальної ефективності, порушення концентрації, негативна когнітивна схема; на соціальному рівні – зростання недовіри, соціальна ізоляція, дезадаптація; на екзистенційному рівні – фрагментація ціннісних орієнтирів, втрата сенсу, переживання внутрішньої пустки.

З огляду на масштаб і глибину виявлених ефектів, особливої актуальності набуває розроблення й імплементація системної, мультикомпонентної психологічної підтримки студентської молоді в умовах соціальної нестабільності, яка має охоплювати такі напрями роботи зі студентською молоддю:

1. Розроблення й упровадження комплексної програми психологічної підтримки студентів, що включатиме індивідуальні та групові психологічні консультації; кризове втручання; психоедукацію з питань стрес-менеджменту, тривожності, емоційної грамотності; тренінги з розвитку резильєнтності, копінг-стратегій, саморегуляції.

2. Інституціоналізація психологічної допомоги в університетах, а саме: створення психологічних центрів із постійною доступністю фахівців; упровадження факультативних курсів із психологічної гігієни; формування безпечного психоемоційного клімату в академічному середовищі.

3. Розвиток діджитал-інструментів підтримки: мобільні застосунки з ментального здоров'я; онлайн-платформи для самодіагностики й саморефлексії; телементорські програми для студентів із високим ризиком психоемоційної дестабілізації.

4. Проведення скринінгів психоемоційного стану студентів щонайменше двічі на рік із метою виявлення груп ризику та своєчасного втручання.

5. Психологічна підтримка викладачів та адміністрації як носіїв стабільності в освітньому процесі (формування емпатійної педа-

гогіки, ненасильницької комунікації, запобігання професійному вигоранню).

6. Інтеграція компонента ментального здоров'я в національні освітні політики через законодавчі ініціативи, стандарти якості освіти, фінансування програм підтримки в межах реформ вищої освіти.

7. Розвиток міждисциплінарних досліджень із залученням фахівців у галузі психології, соціології, освіти, медицини та цифрових технологій для створення стійких моделей реагування на соціальні кризи.

Таким чином, подолання негативних наслідків соціальної турбулентності для психоемоційного стану студентської молоді можливе лише за умови поєднання освітніх, соціальних, психологічних і цифрових інтервенцій, що спрямовані не лише на підтримку в моменті, а й на довгострокове формування адаптивних ресурсів, соціальної згуртованості та внутрішньої цілісності особистості. Це має стати одним із пріоритетів державної політики у сфері освіти й ментального здоров'я в період післявоєнного відновлення України.

Список використаних джерел

1. Асєєва Ю. О., Возний Д. В., Волинчук Т. І. Психічне здоров'я молоді в умовах війни: результати психодіагностики та терапевтичних інтервенцій. *Ментальне здоров'я*. 2024. Вип. 3. С. 19–26. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-4>.
2. Асєєва Ю. О., Возний Д. В., Тарасенко Н. С. Прояви посттравматичного стресового розладу серед цивільного населення півдня. *Наукові перспективи. Серія «Психологія»*. 2024. № 11 (53). С. 1197–1207.
3. Кічук А. В. Деякі особливості змін у психоемоційному здоров'ї студентів та факторів, які їх обумовлюють при карантинних обмеженнях. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 5–18.
4. Лапіна Н. В. Депресивні симптоми у студентів в умовах війни. *Вісник НАПН України*. 2022. № 3 (2). С. 41–50.
5. Плахотнюк О. Ю. Психоемоційні реакції українських студентів у період воєнних дій. *Науковий вісник*. 2023. № 2. С. 28–34.
6. Пшук Н. Г. Особливості психоемоційного стану студентської молоді в умовах воєнних дій. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2023. Т. 18. № 1. С. 112–121. URL: <http://appspsychology.org.ua>.
7. Стахова О. О., Коломієць А. М. Тривожність та її вплив на психічне здоров'я студентів. 2021. URL: <http://naukam.triada.in.ua>.
8. Antonovsky A. Health, stress and coping. San Francisco : Jossey-Bass, 1979. 278 p.
9. Arnett J. J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford : Oxford University Press, 2004. 270 p.
10. Bauman Z. Liquid Modernity. Cambridge : Polity Press, 2007. 288 p.
11. Cao W., Fang Z., Hou G. et al. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 287. Article 112934. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.
12. Castells M. Communication Power. Oxford : Oxford University Press, 2009. 49 p. URL: <https://maestriacomicacionibero.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/castells-power-in-the-network-society.pdf>
13. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
14. Giddens A. Runaway World: How Globalization Is Reshaping Our Lives. New York : Routledge, 2000. P. 24–37.
15. Leiss, William & Beck, Ulrich & Ritter, Mark & Lash, Scott & Wynne, Brian. Risk Society, Towards a New Modernity. *Canadian Journal of Sociology. Cahiers canadiens de sociologie*. 1995. Vol. 19. P. 544. DOI: 10.2307/3341155.
16. McEwen B. S. Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*. 1998. Vol. 338 (3). P. 171–179. DOI: <https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307>.
17. Rubryka (en). 51% of Ukrainian youth occasionally feel overwhelming anxiety – U-Report poll 2023. Oct. 9. URL: <https://rubryka.com/en/2023/10/09/51-ukrayinskoyi-molodi-chas-vid-chasu-vidchuyayut-neperebornu-tryvozhnist-opytuvannya/> (access date: 06.08.2025).
18. Seligman M. E. P. Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*. 1975. Vol. 23. P. 407–412. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>.
19. Slavich G. M., Irwin M. R. From stress to inflammation and major depressive disorder: a social signal transduction theory of depression. *Psychological Bulletin*. 2014. Vol. 140. № 3. P. 774–815. DOI: 10.1037/a0035302.
20. Toffler A. The Third Wave. New York : William Morrow and Company, 1980. 544 p.

References

1. Asieieva, Y. O., Voznyi, D. V., & Volynchuk, T. I. (2024). Psykhichne zdorovia molodi v umovakh viiny: rezultaty psykho-diahnostyky ta terapevtychnykh interventsii [Mental health of youth in wartime: results of psychodiagnostics and therapeutic interventions]. *Mentalne zdorovia – Mental Health*, (3), 19–26. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-3-4> [in Ukrainian].
2. Asieieva, Y. O., Voznyi, D. V., & Tarasenko, N. S. (2024). Proiavy posttravmatychnoho stresovoho rozladu sered tsyvilnoho naselennia pivdnia [Manifestations of post-traumatic stress disorder among the civilian population of the South]. *Naukovi perspektyvy. Seriiia «Psykhologhiia» – Scientific Perspectives. Series Psychology*, 11 (53), 1197–1207 [in Ukrainian].
3. Kichuk, A. V. (2020). Deiaki osoblyvosti zmin u psykholoemotsiinoho zdorov'ia studentiv ta faktoriv, yaki yikh obumovliuiut pry karantynnykh obmezheniakh [Some features of changes in students' psycho-emotional health and the factors that cause them under quarantine restrictions]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and Applied Problems of Psychology*, 3 (53), Vol. 3, 5–18 [in Ukrainian].
4. Lapina, N. V. (2022). Depresyvni symptomy u studentiv v umovakh viiny [Depressive symptoms in students under wartime conditions]. *Visnyk NAPN Ukrainy – Bulletin of the NAES of Ukraine*, 3 (2), 41–50 [in Ukrainian].
5. Plakhotniuk, O. Yu. (2023). Psykholoemotsiini reaktsii ukrainskykh studentiv u period voiennykh dii [Psycho-emotional reactions of Ukrainian students during the war]. *Naukovi visnyk – Scientific Bulletin*, (2), 28–34 [in Ukrainian].
6. Pshuk, N. H. (2023). Osoblyvosti psykhoemotsiinoho stanu studentskoi molodi v umovakh voiennykh dii. [Peculiarities of the psycho-emotional state of student youth in conditions of military operations]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, T. 18, № 1, S. 112–121. Retrieved from: <http://appspsychology.org.ua> [in Ukrainian].
7. Stakhova, O. O., Kolomiets, A. M. (2021). Tryvozhnist ta yii vplyv na psyklichne zdorovia studentiv. [Anxiety and its impact on the mental health of students]. Retrieved from: <http://naukam.triada.in.ua> [in Ukrainian].
8. Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping. San Francisco : Jossey-Bass, 278 p. [in English].
9. Arnett, J. J. (2004). Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford : Oxford University Press. 270 p. [in English].
10. Bauman, Z. (2007). Liquid Modernity. Cambridge : Polity Press. 288 p. [in English].
11. Cao, W., Fang, Z., Hou, G., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, Article 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934> [in English].
12. Castells, M. (2009). Communication Power. Oxford : Oxford University Press. 49 p. Retrieved from: <https://maestriacomicacionibero.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/castells-power-in-the-network-society.pdf> [in English].
13. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company. 336 p. [in English].
14. Giddens, A. (2000). Runaway World: How Globalization Is Reshaping Our Lives. New York : Routledge. P. 24–37 [in English].
15. Leiss, William & Beck, Ulrich & Ritter, Mark & Lash, Scott & Wynne, Brian. (1995). Risk Society, Towards a New Modernity. Canadian Journal of Sociology. *Cahiers canadiens de sociologie*. 1995. Vol. 19. P. 544. DOI: 10.2307/3341155 [in English].
16. McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, 338 (3), 171–179. <https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307> [in English].
17. Rubryka (2023, October 9). 51% of Ukrainian youth occasionally feel overwhelming anxiety – U-Report poll 2023. Retrieved from: <https://rubryka.com/en/2023/10/09/51-ukrayinskoyi-molodi-chas-vid-chasu-vidchuvayut-neperebornu-tryvozhnist-opytuvannya/> [in English].
18. Seligman, M. E. P. (1975). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, P. 407–412. Retrieved from: <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203> [in English].
19. Slavich, G. M., & Irwin, M. R. (2014). From stress to inflammation and major depressive disorder: A social signal transduction theory of depression. *Psychological Bulletin*, 140 (3), P. 774–815. <https://doi.org/10.1037/a0035302> [in English].
20. Toffler, A. (1980). The Third Wave. New York: William Morrow and Company. 54 p. [in English].

Надійшла 30.08.2025

Прийнята 22.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Бабенко І. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогічної майстерності
та менеджменту імені І. А. Зязюна
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка
ORCID ID: 0000-0001-6481-014X

У статті розглядається проблема інтеграції педагогічної майстерності у фахову підготовку майбутніх учителів як необхідна умова для ефективної організації позашкільної роботи. Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна освіта вимагає від педагога не лише глибоких предметних знань, а й комплексу особистісних якостей, які особливо важливі в неформальному освітньому середовищі. Аналізуючи педагогічну майстерність як інтегративну якість, що поєднує професійні знання, практичні вміння та ціннісні орієнтації, автор обґрунтовує її ключову роль у формуванні творчої, ініціативної й відповідальної особистості вчителя.

У роботі виділено три рівні інтеграції: теоретичний (засвоєння основ педагогіки та психології), практичний (залучення до організації гуртків, проєктів, виховних заходів) і ціннісно-рефлексивний (формування професійної позиції та здатності до самоаналізу). Зазначається, що системність, наступність і роль наставника є основними умовами для досягнення цілісного результату. Автор детально розкриває методичні підходи, які сприяють цьому процесу, а саме: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний і рефлексивний. Кожен із цих підходів розглядається як окремий, але взаємопов'язаний компонент цілісної системи підготовки.

Особлива увага приділяється практичним прийомам, які забезпечують реалізацію інтеграційних підходів: моделюванню педагогічних ситуацій, інтерактивному навчанню, проєктній діяльності, рефлексивним практикам і творчо-мистецьким методам. Завдяки їхньому комплексному застосуванню майбутній педагог набуває не лише теоретичних знань, а й реального досвіду, що дає йому змогу творчо підходити до організації позашкільної роботи. Підсумовуючи, у статті довели, що лише системна й цілеспрямована інтеграція педагогічної майстерності дає змогу сформувати фахівця, здатного перетворити позашкільну діяльність на потужний інструмент виховання, соціалізації та гармонійного розвитку школярів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, позашкільна робота, професійна підготовка, інтеграція, компетентнісний підхід, педагогічна практика.

Babenko I. V. Integration of pedagogical skill in the process of professional training for the organization of extra-school work of the future teacher

The article addresses the issue of integrating pedagogical mastery into the professional training of future teachers as a necessary condition for the effective organization of extracurricular activities. The relevance of the study lies in the fact that modern education requires teachers not only to possess deep subject knowledge but also to develop a set of personal qualities that are particularly important in a non-formal educational environment. Analyzing pedagogical mastery as an integrative quality that combines professional knowledge, practical skills, and value orientations, the author substantiates its key role in shaping a creative, initiative-driven, and responsible teacher's personality.

The study highlights three levels of integration: theoretical (mastering the basics of pedagogy and psychology), practical (engagement in the organization of clubs, projects, and educational events), and value-reflective (formation of a professional stance and the ability to self-analyze). It is emphasized that systematization, continuity, and the role of mentorship are the main conditions for achieving a holistic result. The author elaborates on methodological approaches that contribute to this process, namely: competency-based, activity-based, learner-centered, cultural, and reflective approaches. Each of these is considered as a separate but interconnected component of the holistic training system.

Special attention is given to practical techniques that ensure the implementation of integration approaches: modeling pedagogical situations, interactive learning, project-based activities, reflective practices, and creative-artistic methods. Through their comprehensive application, future teachers acquire not only theoretical knowledge but also real-life experience, enabling them to creatively approach the organization of extracurricular work. In conclusion, the article demonstrates that only systematic and purposeful integration of pedagogical mastery can shape a professional capable of transforming extracurricular activities into a powerful tool for education, socialization, and the harmonious development of schoolchildren.

Keywords: pedagogical mastery, extracurricular activities, professional training, integration, competency-based approach, teaching practice.

Вступ. Проблема формування педагогічної майстерності завжди залишалася ключовою в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Сьогоднішні трансформації освітнього простору, що відбуваються під впливом суспільних, культурних і політичних змін, актуалізують необхідність поєднання теоретичних знань із практичними вміннями. Сучасний педагог має бути не лише фахівцем у своїй галузі, а й організатором різноманітної виховної діяльності, здатним зацікавити, згуртувати й підтримати учнів у позаурочний час.

Позашкільна робота стає тим середовищем, де майбутній учитель може випробувати власні педагогічні здібності, реалізувати креативний потенціал, навчитися будувати довірливі стосунки з дітьми в умовах неформального спілкування. Саме тому інтеграція педагогічної майстерності в підготовку до організації позашкільної діяльності є важливим чинником професійного становлення педагога нового покоління.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження інтеграції педагогічної майстерності в систему підготовки майбутніх учителів до організації позашкільної роботи використано широкий спектр наукових і методичних джерел. Зокрема, у працях І. Бабенко проаналізовано значення педагогічної майстерності як чинника ефективності освітнього процесу, що дало змогу обґрунтувати її роль у формуванні готовності до організації виховної діяльності. В. Берека звернув увагу на особливості підготовки педагогічних кадрів для позашкільних закладів у контексті реформування освіти, що дало можливість простежити історичні та концептуальні засади проблеми. Методичні рекомендації під редакцією В. Вербицького, А. Корнієнка й В. Мачуського стали цінним джерелом для визначення сучасного змісту позашкільної освіти та підготовки

педагогів до роботи у відповідному середовищі. Праця Т. Кравцової висвітлює аспекти розвитку професіоналізму майбутніх магістрів у процесі практичної підготовки, що використано для аналізу прикладного характеру педагогічної діяльності.

У роботі В. Могілевської окреслено інноваційні підходи до управління позашкільною освітою на регіональному рівні, що допомогло розглянути організаційно-управлінський аспект досліджуваної проблеми. Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти, представлені І. Мосяковою (2018), дали можливість розкрити стратегічні напрями розвитку галузі. Методичні та практико-нормативні засади функціонування позашкільних навчальних закладів, розроблені О. Семеновим, використано для системного аналізу діяльності освітніх інституцій. На окрему увагу заслуговує робота Н. Хамської, А. Киналь і К. Полянської, яка розкриває практико-зорієнтований підхід до формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів.

Методологічну основу дослідження становили теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для опрацювання наукової та методичної літератури, визначення концептуальних засад інтеграції педагогічної майстерності; системно-структурний підхід – для визначення взаємозв'язків між компонентами професійної підготовки; педагогічне моделювання – для обґрунтування шляхів інтеграції педагогічної майстерності в практику підготовки вчителів; узагальнення передового педагогічного досвіду – для виокремлення ефективних форм і методів організації позашкільної діяльності.

Таким чином, використані матеріали й методи дослідження дали змогу комплексно розглянути проблему інтеграції педагогічної

майстерності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів та обґрунтувати її значення для організації позашкільної роботи.

Метою статті є обґрунтування шляхів інтеграції педагогічної майстерності в процес фахової підготовки майбутніх учителів, зокрема в аспекті організації позашкільної діяльності як важливого чинника їхнього професійного становлення.

Результати. Педагогічна майстерність охоплює не лише володіння методами та прийомами навчання, а й комплекс особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної взаємодії: гуманістичну спрямованість, педагогічний такт, комунікативну культуру, здатність до творчого конструювання виховних ситуацій. Саме ці якості особливо необхідні під час організації позакласної та позашкільної роботи, адже поза уроком дитина перебуває в іншому психоемоційному стані, відкритішому до спілкування, гри, колективних форм діяльності. Тому завдання педагога полягає не лише в управлінні діяльністю учнів, а й у створенні умов для самореалізації, розвитку ініціативи, виховання громадянської позиції та ціннісних орієнтацій.

Інтеграція педагогічної майстерності в процесі підготовки майбутнього вчителя відбувається на кількох рівнях. По-перше, це теоретичний рівень, що передбачає засвоєння студентами основ педагогіки, психології, методики виховної роботи. Вивчення змісту, форм і методів позашкільної діяльності формує уявлення про її можливості для розвитку особистості школяра. По-друге, практичний рівень передбачає безпосереднє залучення майбутніх педагогів до організації гуртків, секцій, творчих об'єднань, участь у підготовці виховних заходів, свят, проєктів. Таке занурення в практику є найефективнішим способом формування вміння застосовувати педагогічні знання в реальних умовах. По-третє, ціннісно-рефлексивний рівень полягає у формуванні професійної позиції майбутнього вчителя, його здатності критично оцінювати власну діяльність, робити висновки й удосконалювати педагогічну майстерність.

Суттєвою умовою інтеграції педагогічної майстерності є системність і наступність у підготовці. Якщо робота з майбутнім учите-

лем у вищій школі зводиться лише до відпрацювання окремих навичок (наприклад, проведення виховних бесід чи організація масових заходів), без поєднання з розвитком особистісних якостей і педагогічного мислення, то вона не може забезпечити комплексного результату. Навпаки, цілісна інтеграція передбачає гармонійне поєднання знань, умінь і цінностей у професійному становленні студента. Педагогічна практика, волонтерська діяльність, участь у студентських клубах і творчих об'єднаннях стають важливими майданчиками для вдосконалення цих умінь [1, с. 69].

Особливу роль у цьому процесі відіграє наставник – викладач чи керівник практики, який демонструє зразки педагогічної майстерності та створює умови для їх наслідування й розвитку в студентів. Сутність педагогічного наставництва полягає не лише в контролі чи оцінюванні діяльності майбутнього вчителя, а й у підтримці його творчих пошуків, у стимулюванні до саморозвитку й професійного самовдосконалення. Завдяки цьому майбутні педагоги усвідомлюють, що організація позашкільної роботи – це не формальна обов'язковість, а можливість зробити освітній процес цілісним і життєво значущим для дитини [8, с. 291].

Інтеграція педагогічної майстерності у фахову підготовку майбутнього вчителя також тісно пов'язана з розвитком його творчих здібностей. Позашкільна діяльність потребує оригінальних підходів, уміння імпровізувати, використовувати міжпредметні зв'язки, поєднувати традиційні й інноваційні форми роботи. Наприклад, проведення інтерактивних ігор, театралізованих заходів, проєктної діяльності чи квестів вимагає від педагога як глибоких знань, так і креативності в їх застосуванні. Таким чином, саме у сфері позашкільної роботи майбутній учитель найбільш повно відчуває необхідність володіння педагогічною майстерністю як інтегративною якістю [4, с. 139].

У дослідженнях сучасних науковців зазначається, що формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у контексті підготовки до організації позашкільної роботи передбачає цілеспрямоване використання певних методичних підходів, які забезпечують

системність, ефективність і практичну спрямованість професійної підготовки. Позашкільна сфера характеризується високим рівнем варіативності форм діяльності, творчим характером взаємодії та акцентом на розвитку індивідуальності дитини, тому методичні орієнтири повинні враховувати ці особливості [2; 5; 6].

Одним із ключових є компетентнісний підхід, що орієнтує процес підготовки не лише на засвоєння теоретичних знань, а насамперед на формування практичних умінь і навичок організації виховної роботи. У його основі – розвиток у студентів організаторської, комунікативної, проектної та рефлексивної компетентностей. Це дає змогу майбутньому педагогові впевнено почуватися в ситуаціях творчого пошуку та прийняття педагогічних рішень у позашкільному середовищі. Важливим є також діяльнісний підхід, що передбачає активне залучення студентів до різноманітних форм практичної діяльності – педагогічної практики, організації гуртків, участі в проєктних і волонтерських ініціативах. Він дає змогу інтегрувати педагогічні знання з реальною практикою, формуючи навички самостійного планування, організації й аналізу виховних заходів. Завдяки цьому майбутній учитель поступово оволодіває педагогічною майстерністю не абстрактно, а через реальну взаємодію з дітьми.

Не менш значущим є особистісно орієнтований підхід, що забезпечує врахування індивідуальних можливостей і творчих здібностей як самих студентів, так і дітей у позашкільній роботі. У процесі підготовки майбутніх педагогів він проявляється у створенні ситуацій успіху, підтримці ініціативи, стимулюванні творчих пошуків. Такий підхід формує усвідомлення, що ефективна позашкільна діяльність неможлива без глибокої поваги до особистості учня. Вагоме значення має й культурологічний підхід, що розглядає позашкільну роботу як простір залучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей. Для майбутніх учителів це означає інтеграцію у виховні заходи елементів української культури, традицій, мистецтва, що водночас збагачує педагогічний досвід і виховує в школярів почуття ідентичності й належності до суспільства [7, с. 120].

Окремо варто відзначити рефлексивний підхід, який спрямований на формування вміння аналізувати власну діяльність, визначати сильні й слабкі сторони, бачити перспективи вдосконалення. У підготовці до позашкільної роботи це проявляється у веденні щоденників педагогічної практики, обговоренні досвіду з викладачами та колегами, колективному аналізі проведених заходів. Така методика допомагає майбутньому вчителю поступово набувати власного стилю педагогічної взаємодії.

Оскільки позашкільна робота створює менш формалізовані умови та ширші можливості для розвитку особистості учнів, для педагога є необхідним використання спеціальних прийомів інтеграції педагогічної майстерності в систему фахової підготовки. Одним із базових прийомів є моделювання педагогічних ситуацій, коли студентам пропонують розв'язати проблемні завдання, що можуть виникнути під час організації позашкільних заходів. Це дає можливість тренувати педагогічний такт, вміння знаходити індивідуальний підхід до учня, формувати комунікативну компетентність. Такі вправи розвивають здатність до швидкої реакції й творчого застосування знань на практиці.

Другим важливим прийомом є інтерактивне навчання. У процесі підготовки майбутніх педагогів ефективним є використання рольових ігор, дискусій, тренінгів, що моделюють роботу гуртків, клубів чи дитячих об'єднань. Завдяки цьому майбутній учитель навчається не лише передавати знання, а й організовувати колективну діяльність, розвивати ініціативність і самостійність школярів. Значну роль відіграє й проєктна діяльність, що інтегрує елементи дослідницької, організаторської та творчої роботи. Під час створення виховних проєктів студенти вчать планувати, розподіляти обов'язки, прогнозувати результат, враховувати інтереси дітей. Це формує комплексне бачення позашкільної діяльності як простору для гармонійного розвитку особистості. Не менш ефективним прийомом є рефлексивні практики – щоденники педагогічних спостережень, аналіз проведених заходів, обговорення труднощів і досягнень під час педагогічної практики. Завдяки реф-

лексії майбутній учитель усвідомлює власний стиль педагогічної взаємодії, поступово вдосконалює комунікативні й організаторські уміння [3, с. 63].

Теоретико-методологічний аналіз проблеми інтеграції педагогічної майстерності в процесі фахової підготовки майбутнього педагога до організації в закладах позашкільної освіти дав змогу окреслити шляхи реалізації. Першим кроком у реалізації інтеграційного підходу є поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю студентів. Теоретичний курс педагогіки та психології повинен тісно корелювати з методикою викладання навчальних предметів і з організацією позашкільної роботи. Це дає змогу не лише сформувати знання про закономірності навчання і виховання, а й виробити практичні навички їх застосування. У цьому контексті особливого значення набувають педагогічні практики, під час яких майбутні вчителі мають можливість апробувати різні форми та методи роботи з учнями в реальному середовищі закладів освіти. Другим важливим шляхом інтеграції є використання практико-зорієнтованих завдань і проєктної діяльності. Студенти залучаються до розроблення сценаріїв виховних заходів, створення програм гуртків, організації волонтерських або соціальних ініціатив, що дає їм змогу відчувати власну відповідальність за результат педагогічного впливу. Проєктна діяльність сприяє розвитку креативності, лідерських якостей, уміння працювати в команді та взаємодіяти з різними віковими категоріями учнів.

Третім напрямом є впровадження інноваційних технологій навчання, які сприяють розвитку педагогічної майстерності. Сучасний учитель має володіти інформаційно-комунікаційними інструментами, методами дистанційного та змішаного навчання, технологіями інтерактивної взаємодії. Включення таких елементів у підготовку дає студентам змогу формувати навички роботи в цифровому освітньому середовищі й учитися адаптовувати традиційні методи до потреб нового покоління учнів. Четвертим шляхом інтеграції педагогічної майстерності є акцент на виховному аспекті професійної діяльності. Позашкільна робота, зокрема гурткова діяль-

ність, організація культурних і спортивних заходів, екскурсій, є дієвим інструментом соціалізації та розвитку особистості учня. Отже, підготовка майбутніх учителів повинна включати навчання методів роботи в неформальному освітньому середовищі, що передбачає розвиток комунікативної культури, емпатії, уміння створювати позитивний мікроклімат у колективі.

П'ятим напрямом є формування рефлексивних умінь, оскільки педагогічна майстерність неможлива без здатності аналізувати власну діяльність, оцінювати її ефективність, виявляти сильні й слабкі сторони. Запровадження в навчальний процес щоденників педагогічної практики, портфоліо досягнень, системи самооцінювання сприяє розвитку критичного мислення та професійної самосвідомості студентів. Шостим важливим шляхом є інтеграція педагогічної майстерності в міждисциплінарний контекст, адже підготовка майбутнього вчителя не може обмежуватися лише спеціальними предметами. Вона має спиратися на гуманітарні, психологічні, соціальні знання, що дають змогу комплексно розуміти дитину як особистість. Саме міждисциплінарний підхід забезпечує глибину педагогічного впливу й формує вчителя як універсального фахівця, здатного працювати в умовах освітніх інновацій і суспільних змін.

Важливою умовою інтеграції педагогічної майстерності є створення сприятливого освітнього середовища в закладах вищої освіти. Атмосфера довіри, партнерства між викладачами та студентами, можливість для творчої самореалізації сприяють формуванню позитивної мотивації до педагогічної діяльності. Викладачі є не лише носіями знань, а й зразками педагогічної культури, які передають майбутнім учителям професійні цінності, етичні норми та педагогічний такт.

Висновки. Отже, процес підготовки майбутнього вчителя до організації позашкільної роботи неможливий без системної інтеграції педагогічної майстерності. Це вимагає поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвитку особистісних якостей із формуванням професійних умінь, наставництва з рефлексивною самооцінкою. Тільки в такому цілісному поєднанні формується

педагог, здатний творчо й ефективно організувати позашкільну діяльність, робити її дієвим засобом виховання та розвитку школярів, а також власного професійного становлення. Методичні підходи до інтеграції педагогічної майстерності в підготовку майбутніх учителів включають компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний і рефлексивний. Їх комплексне застосування дає змогу сформуванню не лише системи знань і навичок, а й цілісну професійну позицію

педагога, здатного творчо й ефективно організовувати позашкільну роботу. У результаті педагогічна майстерність є не теоретичною категорією, а реальним інструментом розвитку й виховання дітей у позааурочній сфері. Як наслідок позашкільна робота стає не додатковим елементом освітнього процесу, а органічним складником педагогічної системи, що сприяє гармонійному розвитку особистості дитини й утвердженню високих стандартів педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бабенко І. В. Роль педагогічної майстерності в ефективності організації освітнього процесу. *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання* : матеріали Міжнарод. наук.-практ. форуму (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 69–73.
2. Берека В. Підготовка педагогічних кадрів для позашкільних закладів в умовах реформування освіти. *Рідна школа*. 2000. № 3. С. 63–66.
3. Упровадження сучасного змісту позашкільної освіти: підготовка педагогів : методичні рекомендації / упоряд. : В. В. Вербицький, А. В. Корнієнко, В. В. Мачуський. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 144 с.
4. Кравцова Т. О. Розвиток професіоналізму майбутніх магістрів у процесі практичної підготовки у закладах позашкільної освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 194. С. 139–144.
5. Могілевська В. М. Розвиток позашкільної освіти: інноваційні підходи до управління галуззю на регіональному рівні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 18–26.
6. Мосякова І. Ю. Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти : практико орієнтований посібник. Київ : Педагогічна думка, 2018. Ч. 1. 121 с.
7. Семенов О. С. Методичні та практико-нормативні засади функціонування змісту діяльності позашкільного навчального закладу. *Наукові записки РДГУ*. 2016. Вип. 13 (56). С. 119–124.
8. Хамська Н. Б., Киналь А. Ю., Полянська К. С. Практико-орієнтований підхід у формуванні загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. № 211. С. 290–301.

References

1. Babenko, I. V. (2025). Rol pedahohichnoi maisternosti v efektyvnosti orhanizatsii osvitnoho protsesu [The role of pedagogical skills in the effectiveness of organizing the educational process]. In M. V. Hrynova (Ed.), *Pedahohichna maisternist maibutnoho vchytelia: postup, stanovlennia, udoskonalennia i zrostantia* [Pedagogical skills of a future teacher: progress, formation, improvement and growth]: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. forumu (P. 69–73). Poltava: PNPu imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
2. Bereka, V. (2000). Pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia pozashkilnykh zakladiv v umovakh reformuvannia osvity [Training of pedagogical personnel for out-of-school institutions in the context of educational reform]. *Ridna shkola* [Native school], 3, 63–66 [in Ukrainian].
3. Verbytskyi, V. V., Korniienko, A. V., & Machuskyi, V. V. (Comps.). (2020). Vprovadzhennia suchasnoho zmistu pozashkilnoi osvity: pidhotovka pedahohiv [Introducing modern content of extracurricular education: training of teachers]: metodichni rekomendatsii. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
4. Kravtsova, T. O. (2021). Rozvytok profesionalizmu maibutnykh mahistriv u protsesi praktychnoi pidhotovky u zakladakh pozashkilnoi osvity [Development of professionalism of future masters in the process of practical training in extracurricular education institutions]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical sciences], 194, 139–144 [in Ukrainian].
5. Mohilevska, V. M. (2016). Rozvytok pozashkilnoi osvity: innovatsiini pidkhody do upravlinnia haluzziu na rehionalnomu rivni [Development of extracurricular education: innovative approaches to industry management at the regional level]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools], 48, 18–26 [in Ukrainian].

6. Mosiakova, I. Yu. (2018). Kontseptualni osnovy modernizatsii zmistu pozashkilnoi osvity [Conceptual foundations of modernization of the content of extracurricular education]: praktyko oriietovanyi posibnyk (Vol. 1). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. Semenov, O. S. (2016). Metodichni ta praktyko-normatyvni zasady funktsionuvannia zmistu diialnosti pozashkilnoho navchalnoho zakladu [Methodological and practical and normative principles of the functioning of the content of the activities of an extracurricular educational institution]. *Naukovi zapysky RDHU* [Scientific notes of RDHU], 13 (56), 119–124 [in Ukrainian].
8. Khamaska, N. B., Kynal, A. Yu., & Polianska, K. S. (2023). Praktyko-zoriietovanyi pidkhid u formuvanni zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [A practice-oriented approach to the formation of general pedagogical competence of future teachers]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Pedagogical sciences], 211, 290–301 [in Ukrainian].

Надійшла 30.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Блудова Ю. О.

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

Ільїна О. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0003-1951-4311

Отрошко Т. Ф.

викладач кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0009-0008-4798-1068

У статті розглянуто проблему формування безпечного інклюзивного освітнього середовища в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Одним із пріоритетних завдань сучасної української освіти є створення сприятливих умов для гармонійного розвитку кожної дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей, освітніх потреб чи стану здоров'я. Наголошується, що безпечне інклюзивне середовище поєднує кілька важливих складників: фізичну, психологічну, соціальну, екологічну та інформаційну безпеку, які взаємодіють між собою й забезпечують комплексний підхід до розвитку особистості учня.

Фізична безпека охоплює створення доступного й безбар'єрного простору, відповідність санітарно-гігієнічним нормам та адаптацію умов навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Психологічна безпека забезпечує атмосферу довіри, відсутність дискримінації, булінгу та сприяє формуванню позитивної самооцінки. Соціальна безпека передбачає рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу, партнерську взаємодію школи, сім'ї та громади. Екологічний складник включає турботу про здоров'я дітей через дотримання гігієнічних норм, використання безпечних матеріалів і створення комфортного мікроклімату. Інформаційна безпека, у свою чергу, стосується захисту персональних даних, профілактики кібербулінгу й формування медіаграмотності учнів.

Окрему увагу приділено педагогічному аспекту: застосуванню інклюзивних методик, розвитку професійних компетентностей учителів у сфері інклюзії та вихованню в учнів культури співпраці й взаємоповаги.

Зроблено висновки, що безпечне інклюзивне освітнє середовище є необхідною умовою рівного доступу до якісної освіти, сприяє соціалізації, формує почуття захищеності й відповідальності, а також закладає основи гуманістичного розвитку суспільства.

Ключові слова: безпечне середовище, інклюзія, Нова українська школа, педагогічний аспект, фізична безпека, психологічна безпека, соціальна безпека, екологічна безпека, інформаційна безпека.

Bludova Yu. O., Ilina O. O., Otroshko T. F. Creating a safe and inclusive environment in the context of the New Ukrainian School

The article considers the problem of forming a safe inclusive educational environment in the context of the implementation of the Concept "New Ukrainian School". One of the priority tasks of modern Ukrainian education is to create favorable conditions for the harmonious development of each child, regardless of their individual characteristics, educational needs or health status. The paper emphasizes that a safe inclusive environment combines several important components: physical, psychological, social, environmental and informational security, which interact with each other and provide a comprehensive approach to the development of the student's personality.

Physical safety includes the creation of an accessible and barrier-free space, compliance with sanitary and hygienic standards and adaptation of learning conditions for children with special educational needs. Psychological safety provides an atmosphere of trust, the absence of discrimination, bullying and contributes to the formation of positive self-esteem. Social safety provides equal opportunities for all participants in the educational process, partnership between the school, family and community. The environmental component includes caring for children's health through compliance with hygiene standards, the use of safe materials and the creation of a comfortable microclimate. Information security, in turn, concerns the protection of personal data, the prevention of cyberbullying and the formation of media literacy of students.

Particular attention is paid to the pedagogical aspect: the use of inclusive methods, the development of teachers' professional competencies in the field of inclusion, and the upbringing of a culture of cooperation and mutual respect among students.

It is concluded that a safe inclusive educational environment is a necessary condition for equal access to quality education, promotes socialization, forms a sense of security and responsibility, and also lays the foundations for the humanistic development of society.

Keywords: safe environment, inclusion, New Ukrainian School, pedagogical aspect, physical safety, psychological safety, social safety, environmental safety, information security.

Вступ. Одним із пріоритетних завдань сучасної української освіти є створення сприятливих умов для гармонійного розвитку кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей, здібностей чи освітніх потреб. У контексті реформування освіти, започаткованого Концепцією «Нова українська школа», особливого значення набуває проблема формування безпечного й інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує рівний доступ до якісної освіти всім учасникам освітнього процесу.

Створення безпечного інклюзивного середовища в умовах Нової української школи вимагає від педагогів не лише високого рівня професійної компетентності, а й готовності до впровадження інноваційних методів, індивідуалізації та диференціації навчання, розвитку партнерської взаємодії між школою, батьками та громадою. Вирішення цієї проблеми є ключем до формування демократичного суспільства, де кожна дитина відчуває свою значущість і захищеність.

Сьогодні освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії є законним етапом розвитку суспільства. Дер-

жава має забезпечити для них можливість самореалізації в різних сферах життя, включаючи освіту. Підтвердженням цього є такі державні документи, як Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція «Нова українська школа», Конвенція про права дитини, Концепція розвитку інклюзивної освіти, Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, Постанови Кабінету Міністрів України, Накази Міністерства освіти і науки України.

У 2009 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів, прийнявши на себе обов'язок реалізації інклюзивного навчання осіб з особливими потребами на всіх рівнях освіти.

Питанням інклюзивної освіти також опікується міжнародна програма ЮНЕСКО «Освіта для всіх», у якій наголошується на рівному наданні можливостей усім учням здобувати якісну освіту й розвивати свій потенціал, незважаючи на стать, соціальний статус, етнічну належність, географічне розташування, потребу в спеціальній освіті, вік, релігію тощо.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається низкою чинників. По-перше, у сучасному суспільстві зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами, що потребує від школи організації навчання на засадах інклюзії, толерантності й партнерства. По-друге, безпечне освітнє середовище є важливою умовою збереження психічного та фізичного здоров'я школярів, профілактики булінгу й мобінгу, забезпечення атмосфери взаємоповаги й довіри. По-третє, формування інклюзивного середовища відповідає ключовим засадам Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю й базується на принципах рівності, недискримінації та підтримки різноманітності.

Мета статті полягає в розкритті сутності й особливості формування безпечного інклюзивного середовища в умовах Нової української школи, а також окресленні його значення для розвитку особистості учня.

Методи та методики дослідження. Під час наукового дослідження застосовано методи аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення інформації.

Результати. Останніми роками в нашій країні все активніше реалізується практика інклюзивної освіти, поступово розширюється й коло досліджень цього питання. Проблема інклюзивної освіти є об'єктом наукових розвідок фахівців у галузі психології, соціальної, інклюзивної та корекційної педагогіки. Так можна виокремити такі напрями досліджень:

- готовності педагога до корекційної педагогічної діяльності (І. Бех, В. Бондар, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Н. Дементьева, А. Кігічак, А. Панов, О. Хохліна, Т. Шульга й інші);

- залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітація та соціалізація (В. Бондар, О. Гордійчук, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко й інші);

- розвиток особистості педагога до здійснення інклюзивного навчання (О. Акімова, В. Андрущенко, В. Бондар, О. Демченко, А. Колупаєва, В. Ляхов, Л. Савчук та інші);

- аналізу професійної освіти (Є. Белозерцев, А. Вербицький, В. Краєвський та інші).

Однак, попри актуальність, зазначена науково-педагогічна проблема не набула належного розвитку в теорії й практиці початкової школи.

Таким чином, дослідження процесу формування безпечного інклюзивного середовища в умовах Нової української школи є надзвичайно актуальним завданням сучасної педагогіки, адже воно поєднує гуманістичні цінності, інноваційні підходи до освіти й соціальну відповідальність.

Безпечне освітнє інклюзивне середовище – це простір, у якому кожна дитина, незалежно від її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, соціального статусу чи рівня підготовки, відчуває себе захищеною, прийнятою та включеною до активного освітнього процесу [1, с. 58–62].

Його ключовою характеристикою є поєднання психологічної, фізичної, екологічної, інформаційної та соціальної безпеки, що забезпечує умови для розвитку особистості, формування позитивного досвіду спілкування й реалізації освітніх потреб.

Фізична безпека є базовим складником безпечного інклюзивного освітнього простору, оскільки саме вона забезпечує умови для збереження життя та здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Під час реалізації Концепції Нової української школи створення безпечних умов передбачає не лише дотримання санітарно-гігієнічних норм, пожежної та техногенної безпеки, а й адаптацію освітнього середовища до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Наявність безпечної інфраструктури, доступного архітектурного середовища, сучасних засобів захисту й систем запобігання надзвичайним ситуаціям формує в здобувачів освіти відчуття захищеності та впевненості, що є важливою передумовою для ефективного навчання й гармонійного розвитку [5].

До фізичної безпеки входить таке:

- облаштування безбар'єрного простору (пандуси, ліфти, доступні класи, санітарні кімнати);

- відповідність приміщень санітарно-гігієнічним нормам;

- створення комфортного мікроклімату (освітлення, вентиляція, меблі, пристосовані до потреб дітей) [5].

Психологічна безпека освітнього середовища є однією з ключових умов ефективного функціонування інклюзивного простору в Новій українській школі. Вона забезпечує відсутність емоційного тиску, дискримінації, булінгу й будь-яких форм психологічного насильства, а також створює атмосферу довіри, поваги й прийняття. Для учнів молодшого та середнього шкільного віку особливо важливо відчувати підтримку з боку вчителів, однолітків і шкільної спільноти, адже саме це сприяє формуванню позитивної самооцінки, впевненості у власних силах і мотивації до навчання. У контексті інклюзивної освіти психологічна безпека набуває ще більшої актуальності, оскільки діти з різними освітніми потребами потребують додаткової уваги, розуміння й індивідуального підходу. Таким чином, формування психологічно безпечного освітнього простору є запорукою гармонійного розвитку особистості дитини, її соціалізації та успішної інтеграції в шкільне середовище. До психологічної безпеки входить таке:

- атмосфера довіри, прийняття й поваги;
- відсутність булінгу, дискримінації, приниження;
- підтримка емоційного благополуччя учнів, формування почуття значущості кожного;
- розвиток культури толерантності й емпатії в шкільному колективі [3].

Соціальна безпека є невід'ємним складником формування безпечного інклюзивного освітнього простору в умовах Нової української школи. Вона передбачає створення такого середовища, у якому всі учасники освітнього процесу – учні, педагоги, батьки, адміністрація – відчують захищеність від соціальної ізоляції, дискримінації чи нерівності у взаєминах. У контексті інклюзивної освіти соціальна безпека означає забезпечення рівного доступу до навчання, поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини й формування позитивної взаємодії в учнівському колективі. Її реалізація ґрунтується на принципах партнерства, толерантності, співпраці та взаємопідтримки, що сприяє не лише академічним досягненням, а й гармонійному розвитку особистості. Саме соціально безпечне середовище стає запорукою успіш-

ної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в шкільну спільноту та формує відчуття довіри й належності до колективу. До соціальної безпеки входить таке:

- рівні права та можливості для всіх учасників освітнього процесу;
- партнерська взаємодія між учнями, вчителями, батьками та громадою;
- урахування індивідуальних освітніх потреб кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами;
- профілактика конфліктів і налагодження позитивної комунікації [3].

Екологічна безпека є важливим складником безпечного інклюзивного освітнього простору Нової української школи, адже вона безпосередньо впливає на стан здоров'я та якість життя учнів і педагогів. Ідеться не лише про дотримання санітарно-гігієнічних норм, чистоту й організацію навчальних приміщень, а й про створення сприятливих умов для перебування дитини в шкільному середовищі – від якісного повітря та освітлення до безпечних меблів і використання екологічних матеріалів. Особливого значення це набуває в інклюзивному освітньому середовищі, де перебувають діти з різними індивідуальними потребами та станом здоров'я. Турбота про екологічну безпеку в школі є запорукою збереження фізичного й психоемоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу, формує культуру дбайливого ставлення до довкілля та сприяє вихованню відповідального громадянина. До екологічної безпеки входить таке:

- санітарно-гігієнічні умови: чистота приміщень, якісна питна вода, належне освітлення, регулярне провітрювання класів, контроль температурного режиму;
- екологічність матеріалів: використання безпечних для здоров'я меблів, підручників, ігрового й навчального обладнання;
- раціональне харчування: забезпечення учнів корисною, екологічно безпечною їжею, яка відповідає віковим потребам;
- захист від шкідливих впливів: контроль рівня шуму, недопущення забруднення повітря, мінімізація впливу електромагнітних хвиль;
- безпечний простір довкілля: облаштування території школи зеленими зонами, ігро-

вими та спортивними майданчиками, які відповідають нормам безпеки [5].

Інформаційна безпека в умовах формування безпечного інклюзивного освітнього середовища НУШ постає як один із ключових викликів сучасності. Школа сьогодні – це не лише простір безпосереднього спілкування та взаємодії, а й середовище активного використання цифрових технологій. Діти отримують доступ до різноманітних інформаційних потоків, і завдання педагога полягає в тому, щоб зробити цей процес безпечним, надійним і виховним. З одного боку, інформаційні ресурси відкривають перед учнями широкі можливості для навчання, пізнання світу й розвитку комунікативних компетентностей, з іншого – існує небезпека потрапляння до некоректного контенту, маніпуляцій, кібербулінгу чи порушення права на приватність. Саме тому інформаційна безпека стає невід’ємною умовою створення інклюзивного освітнього простору, де кожна дитина почуватиметься захищеною.

До інформаційної безпеки входить таке:

- захист персональних даних учнів, батьків і педагогів, дотримання етичних і правових норм роботи з інформацією;
- безпечне використання інтернету й цифрових технологій: навчання учнів правил поведінки онлайн, обмеження доступу до небезпечного чи небажаного контенту;
- протидія кібербулінгу й онлайн-агресії, створення умов для довіри й підтримки в разі порушення безпеки в інформаційному середовищі [5].

Саме від особистості вчителя та його гнучкого стилю керівництва залежить психоемоційна атмосфера всередині групи, створюється доступне середовище навчання, реалізуються принципи сприятливої комунікації, партнерства та співробітництва. Учитель повинен виявляти гуманність, толерантність, милосердя, доброту, пристойність, терпіння й повагу до іншого, не втрачаючи почуття міри та самовладання. Педагог інклюзивного класу не повинен забувати, що саме на ньому лежить відповідальність за фізичне, інтелектуальне, емоційне та духовне здоров’я учнів, тому він сприяє сприятливому мікроклімату для отримання різних знань. Будь-яка його

інформація має бути позитивною, не пригнічувати особистості учнів. Він має бути неупередженим, однаково доброзичливим і прихильним до всіх учнів, зміцнюючи їхню самоповагу та віру у свої сили, показуючи їм можливості самовдосконалення. Його головне завдання – вислухати та зрозуміти думку, вибудовуючи компромісну модель поведінки. Він повинен поєднувати шляхетність у помислах, словах і вчинках, бути відданим своїй справі та щирим з учнями [2, с. 98–111].

Педагогічний аспект формування безпечного інклюзивного середовища в НУШ є визначальним, адже саме вчитель щодня створює атмосферу довіри, взаємоповаги та прийняття. Використання інклюзивних методик, що ґрунтуються на принципах диференціації й індивідуалізації, дає змогу врахувати потреби кожної дитини, підтримати її сильні сторони та надати допомогу там, де вона найбільше необхідна. Водночас надзвичайно важливим є розвиток у педагогів компетентностей у сфері інклюзії та психологічної підтримки, адже без розуміння індивідуальних особливостей дитини й умінь вибудувати з нею ефективну комунікацію інклюзивне середовище не зможе бути справді безпечним.

Не менш значущим є виховання в школярів умінь співпраці, взаємоповаги та готовності підтримати одне одного. Атмосфера довіри й дружності не лише полегшує навчальний процес, а й допомагає дитині відчувати свою цінність у колективі. Як писав В. Сухомлинський: «без доброзичливої атмосфери колективу неможливо виховати людину з відкритим серцем» [4].

Висновки. Значення безпечного інклюзивного середовища важко переоцінити. Воно гарантує рівний доступ до якісної освіти кожному учневі, незалежно від його індивідуальних особливостей. Таке середовище сприяє соціалізації дитини, формує гармонійну особистість, відкриту до взаємодії зі світом. Відчуття захищеності й упевненості у власних можливостях стає основою для подолання труднощів і досягнення успіху. Крім того, інклюзивне освітнє середовище виховує громадянську відповідальність, толерантність і культуру взаємоповаги – ті цінності, на яких будується сучасне суспільство.

Список використаних джерел

1. Блудова Ю. О., Ільїна О. О. Безпечний освітній простір як основа успішної адаптації дітей у НУШ через ігрову діяльність. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2024. Вип. 1 (150). С. 58–62.
2. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 98–111.
3. Колупасва А. А., Тараненко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ, 1976. Т. 1. 654 с.
5. Чопик Л. І. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи : навч.-метод. посіб. Вінниця : Вінницька академія неперервної освіти, 2019. 39 с.

References

1. Bludova, Yu. O., & Iljina, O. O. (2024). Bezpechnyi osvittii prostir yak osnova uspishnoi adaptatsii ditei u NUSH cherez ihrovu diialnist [Safe Educational Environment as the Basis for Successful Adaptation of Children in NUS through Play Activity]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukraiynskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*, 1 (150), 58–62 [in Ukrainian].
2. Hrynevych, L. (2022). Kontseptualni idei reformy “Nova ukrainska shkola” u svitli ukrainskoi pedahohichnoi dumky [Conceptual Ideas of the Reform “New Ukrainian School” in the Context of Ukrainian Pedagogical Thought]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 98–111 [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A. A., & Taranenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Teaching Children with Special Educational Needs in Inclusive Environment: A Teaching Manual]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory* [Selected Works] (Vol. 1). Kyiv [in Ukrainian].
5. Chopyk, L. I. (2019). *Orhanizatsiia inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Organization of Inclusive Education of Children with Special Educational Needs in the Conditions of the New Ukrainian School: A Teaching Manual]. Vinnytsia: Vinnytska akademiia neperervnoi osvity [in Ukrainian].

Надійшла 11.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Булгакова Т. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології і педагогіки
Національного університету фізичного виховання і спорту України
ORCID ID: 0000-0003-3511-4158

Южакова Г. О.

кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математичних методів захисту інформації
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID ID: 0009-0005-7547-5216

У статті розглядаються особливості взаємозв'язку мотивації навчальної діяльності та стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану. Здійснено теоретичний аналіз психологічних механізмів впливу мотивації на адаптацію особистості до дії стресогенних факторів у системі вищої освіти. Підкреслено, що саме внутрішня навчальна мотивація є ключовим ресурсом для збереження психологічної рівноваги, зниження тривожності й формування конструктивних копінг-стратегій. Особливу увагу приділено сучасним соціально-психологічним викликам, які актуалізують потребу у формуванні стресостійкої поведінки студентів.

В емпіричному дослідженні взяли участь 62 студенти віком від 18 до 22 років. Застосовано комплекс психодіагностичних методик: опитувальник мотивації успіху та страху невдачі (А. А. Реан), методика вивчення мотивації навчання у вищій (Т. І. Ільїна), шкала ситуативної та особистісної тривожності (Ч. Спілбергер – Ю. Ханін), а також опитувальник нервово-психічної напруги (Т. А. Немчин). Результати дослідження виявили значущі кореляційні зв'язки між мотиваційними характеристиками й рівнями тривожності й психічного напруження. Установлено, що високий рівень мотивації до успіху та професійного самовизначення асоціюється зі зниженими показниками тривожності й вищою стресостійкістю.

Обґрунтована доцільність створення підтримувального освітнього середовища й упровадження цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток внутрішньої мотивації, оптимізацію навчального середовища, формування позитивної навчальної установки та психологічної стійкості.

Отримані результати мають практичне значення для фахівців психологічної служби й освітніх установ, що прагнуть підвищити академічну успішність і психологічне благополуччя студентської молоді.

Ключові слова: мотивація, навчальна діяльність, стрес, стресостійкість, тривожність, психоемоційний стан, студентська молодь, освітнє середовище.

Bulhakova T. M., Yuzhakova H. O. Motivation to learn as a factor in the development of stress resilience in students during martial law

The article examines the peculiarities of the relationship between motivation for learning and stress resistance among students in conditions of martial law. A theoretical analysis of the psychological mechanisms of motivation's influence on the adaptation of the individual to stress factors in the higher education system is carried out. It is emphasised that internal academic motivation is a key resource for maintaining psychological balance, reducing anxiety and forming constructive coping strategies. Particular attention is paid to contemporary socio-psychological challenges that highlight the need to develop stress-resistant behaviour in students.

Sixty-two students aged 18 to 22 participated in the empirical study. A set of psychodiagnostic techniques was used: a questionnaire on motivation for success and fear of failure (A. A. Rean), a technique for studying motivation for learning in higher education (T. I. Ilyina), a scale of situational and personal anxiety

(C. Spielberg – Y. Khanin), as well as a questionnaire on nervous and mental tension (T. A. Nemchin). The results of the study revealed significant correlations between motivational characteristics and levels of anxiety and mental tension. It was established that a high level of motivation for success and professional self-determination is associated with reduced anxiety levels and higher stress resistance.

The article substantiates the expediency of creating a supportive educational environment and implementing targeted psychological and pedagogical work aimed at developing internal motivation, optimising the learning environment, and forming a positive learning attitude and psychological resilience.

The results obtained are of practical importance for specialists in psychological services and educational institutions seeking to improve the academic performance and psychological well-being of students.

Keywords: motivation, educational activity, stress, stress resistance, anxiety, psycho-emotional state, student youth, educational environment.

Вступ. Сучасні суспільні реалії, особливо в умовах воєнного стану в Україні, висувають до особистості підвищені вимоги щодо адаптивності, емоційної врівноваженості й збереження працездатності в умовах дії потужних зовнішніх стресогенних чинників. Життєдіяльність людини сьогодні ускладнюється як інтенсивним інформаційним навантаженням, так і соціальною нестабільністю, міжособистісними конфліктами, економічною невизначеністю, а в умовах війни – ще й факторами безпосередньої чи опосередкованої загрози життю та безпеці [3].

Студентська молодь як особлива соціально-демографічна група перебуває в зоні підвищеного психологічного ризику. Окрім традиційних академічних труднощів (високе навчальне навантаження, взаємодія з викладачами, професійне самовизначення), студенти змушені адаптуватися до змінених умов навчання: дистанційного чи змішаного формату, нестабільного інформаційного середовища, іноді – вимушеної міграції або волонтерської діяльності. Усе це суттєво підвищує рівень їхньої вразливості до стресу.

Наявність багатфакторного тиску призводить до зростання тривожності, порушення особистісної рівноваги й ослаблення адаптаційних можливостей студентів. Успішність подолання цих викликів безпосередньо пов'язана з рівнем стресостійкості, тобто здатністю індивіда протистояти деструктивному впливу стресових ситуацій, зберігаючи ефективність діяльності та психоемоційну стабільність [6].

Модернізація вищої освіти в Україні, що відбувається в складному соціальному контексті воєнного часу, передбачає не лише академічну підготовку висококваліфікованого фахівця, а й розвиток його психологічної

витривалості, стійкості до кризи та готовності до дії в умовах невизначеності. Однією з ключових якостей такого фахівця є позитивне ставлення до навчання, здатність до саморегуляції й конструктивного подолання труднощів (Л. Мороз, О. Сафін, О. Хуртенко, О. Кобець та ін.) [6; 7].

Натомість результати спостережень за студентською молоддю останніх років указують на погіршення ставлення до навчального процесу, зниження академічної мотивації та зростання емоційного виснаження. Серед причин такої негативної динаміки дослідники виокремлюють зниження рівня стресостійкості, що супроводжується порушеннями когнітивної, емоційної, мотиваційної та поведінкової сфер функціонування особистості [1].

Суттєвий вплив мають і зовнішні фактори: високі академічні стандарти, рейтингові оцінювання, перевантаження інтелектуальною інформацією, обмеження звичного способу життя, недостатня фізична активність. У воєнний період ці чинники посилюються загальним фоном тривоги, загрозою безпеки, інформаційною напруженістю, що додатково посилює психоемоційний тиск на студентів. Переживання хронічного стресу унеможливує повноцінну реалізацію навчальної діяльності, викликає виснаження, порушення сну, зниження якості засвоєння знань, а також підвищення ризику захворювань [6].

Таким чином, навчальна діяльність студентів у сучасних умовах, а особливо в періоди сесії або під час активної фази бойових дій у країні, набуває рис тривалого психоемоційного навантаження, що може розглядатися як хронічний стрес.

Нагальна потреба в збереженні ефективного освітнього процесу та психічного здоров'я студентської молоді вимагає науко-

вого осмислення взаємозв'язку між рівнем її стресостійкості й мотивацією до навчальної діяльності. Це, своєю чергою, зумовлює доцільність розроблення комплексних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на підвищення мотивації студентів до навчання через розвиток стресостійкості як ключової адаптаційної здатності особистості в умовах воєнного стану.

Методи та методики дослідження. Теоретичне обґрунтування й емпіричне вивчення мотивації навчальної діяльності як чинника формування та розвитку стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану.

Для виконання вищезазначених завдань використані такі наукові методи дослідження, як опитувальник «Мотивація успіху і страх невдачі» (А. А. Реан), методика Т. І. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у виші», шкала оцінювання ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності (Ч. Спілбергер – Ю. Ханін), опитувальник нервово-психічного напруження (Т. А. Немчин), методи математичної статистики.

Результати. Проблематика стресостійкості як ключового ресурсу особистості майбутнього фахівця набула широкого теоретичного й прикладного висвітлення в науковій літературі. Значний внесок у розроблення цього питання зробили українські дослідники, зокрема Н. Атаманчук, В. Здивков, О. Кокун, М. Корольчук, М. Кудінова, С. Лукомська, Л. Мороз, О. Радченко, О. Сафін, О. Федан та інші. Їхні праці присвячено вивченню факторів, які впливають на формування стресостійкості студентської молоді в умовах академічного навантаження та зміненого соціального середовища [1; 3; 6].

Аспекти психологічної резистентності до стресових впливів, механізмів подолання деструктивного впливу стресу й опору негативним психогенним чинникам розглядали в наукових дослідженнях Л. Аболіна, Л. Вассермана, В. Маріщука, С. Миронця, В. Моргуна, Г. Нікіфорова, Л. Степанової та інших.

Питання формування стресостійкості як важливої характеристики майбутнього фахівця ґрунтовно досліджували С. Гапонова, О. Лозгачова, М. Корольчук, В. Крайнюк

та інші. [3]. Їхні напрацювання дали змогу окреслити психологічні умови, що сприяють адаптації студентів до стресових ситуацій як під час освітнього процесу, так і в періоди соціальної нестабільності, зокрема під час воєнного стану.

Мотиваційна сфера особистості вивчається в межах багатьох наукових підходів. Зокрема, соціально-економічні теорії мотивації представлені в роботах Ч. Бернарда, Д. Макгрегора, А. Сміта, Ф. Тейлора й інших. Психологічні аспекти мотиваційної поведінки розкривають у працях Д. Аткінсон, А. Маслоу, К. Халл, Х. Хекхаузен та інші. Соціологічне бачення проблеми мотивації представлено працями Е. Дюркгейма, М. Вебера, Дж. Коулмана, К. Мангейма й інших. У їхніх дослідженнях підкреслюється взаємозв'язок між суспільною структурою, ціннісною орієнтацією та мотиваційними установками особистості.

У вітчизняній науці проблему мотивації навчальної діяльності в контексті сучасних викликів, зокрема в період воєнного стану, досліджують такі автори, як К. Андросович, А. Квятковська, О. Ковальова, Л. Кондратенко, О. Максимова, С. Микитюк, Н. Пророк, О. Третяк, Н. Шевченко, О. Хуртенко та інші. У центрі їхньої уваги – пошук ефективних психолого-педагогічних механізмів, що сприяють підтриманню внутрішньої мотивації в умовах нестабільності, стресу, тимчасової окупації чи переміщення [7].

Теоретичною основою дослідження також є концепція стресу Г. Сельє (1936), згідно з якою відповіддю організму на дію несприятливих зовнішніх чинників є «загальний адаптаційний синдром» – сукупність неспецифічних фізіологічних і психологічних реакцій, спрямованих на відновлення внутрішньої рівноваги (гомеостазу). У разі незначної інтенсивності стресу організм зберігає високу функціональність, однак при надмірному впливі відбувається виснаження адаптаційних ресурсів і перенапруження регуляторних систем, що може призвести до соматичних і психоемоційних порушень [9].

Останніми роками спостерігається зростання наукового інтересу до проблеми підвищення стресостійкості особистості, зокрема

в студентському середовищі, адже воно безпосередньо пов'язане з мотивацією навчальної діяльності, академічною успішністю й загальною професійною підготовленістю молоді.

Психологічна стійкість виявляється в здатності особистості адаптивно реагувати на тривалі навантаження, зберігаючи емоційну рівновагу та функціональність. Стресостійкість є інтегративною характеристикою особистості, що включає взаємодію емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів і визначає здатність ефективно діяти в умовах підвищеного навантаження [1; 9].

Різні дослідники неоднаково трактують сутність стресостійкості: як емоційну стабільність (Е. Мілерян), домінування позитивних емоцій (А. Ольшанникова), уміння контролювати емоційне збудження (В. Маріщук), темпераментну властивість, що забезпечує виконання завдань (В. Плахтієнко), спрямованість на позитивне вирішення завдань (О. Черникова), здатність до продуктивної діяльності в екстремальних умовах (Н. Данилова), інтегральну властивість психіки (В. Корольчук) [3].

В умовах воєнного стану навантаження на студентську молодь значно зросло. Інформаційна перенасиченість, тривожність щодо майбутнього, складність адаптації до змішаних або дистанційних форм навчання – усе це створює нові виклики для психічного здоров'я студентів. Особливо інтенсивно проявляється стрес під час заліково-екзаменаційної сесії, що є своєрідним піковим моментом напруження.

За І. Нагірнер, сучасні студенти, які функціонують в умовах інтенсифікованого освітнього процесу, схильні до розвитку стрес-індукованих розладів, що супроводжуються порушенням психофізіологічного стану. Додаткові труднощі адаптації в перші роки навчання підкреслюють В. Киричук, Н. Корнічук, А. Ляшевич [1].

М. Білова визначає, що стресостійкість охоплює когнітивно-інтелектуальні й емоційно-особистісні компоненти. Структура стресостійкості включає емоційний, вольовий, когнітивний, мотиваційний і психомоторний рівні. Також виділяються функціональний,

самооцінковий, стильовий, соціально-когнітивний і когнітивно-поведінковий компоненти як частини особистісно-когнітивного ресурсу [1].

Серед основних функцій стресостійкості виокремлюють: адаптацію, регуляцію, психологічний захист і здатність зберігати ефективність у стресогенних умовах. Ці механізми реалізуються шляхом протидії, уникнення або пристосування до зовнішніх впливів. Пошук ресурсів для подолання наслідків стресу охоплює як внутрішні (особистісні якості, самооцінка, мотивація), так і зовнішні (соціальна підтримка, інформаційні, інструментальні) ресурси [1; 9].

Факторами, що впливають на ставлення студентів до навчання, є як об'єктивні (організація освітнього процесу, педагогічна взаємодія, практика, система заохочень), так і суб'єктивні (задоволеність спеціальністю, ціннісні орієнтації, рівень домагань). Одним із ключових суб'єктивних факторів є стресостійкість, оскільки вона визначає здатність студента долати труднощі, пов'язані з навчальним процесом, і зберігати психологічну рівновагу [7].

Мотивація навчальної діяльності розглядається як провідний чинник формування стресостійкості. Вона охоплює систему внутрішніх і зовнішніх стимулів, що спонукають до засвоєння знань. Внутрішня мотивація проявляється в пізнавальному інтересі, прагненні до саморозвитку, впевненості у власних силах, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та стресостійкості. Зовнішня мотивація, зумовлена соціальними очікуваннями, потребою у визнанні або уникненні покарання, теж може бути ефективною, проте менш стабільною в умовах криз [2; 4].

Висока мотивація сприяє адаптивності студентів, підвищує їхню здатність до саморегуляції, що, своєю чергою, забезпечує ефективне подолання навчальних труднощів у стресогенному середовищі. Натомість низький рівень мотивації може посилювати деструктивні психоемоційні стани та знижувати стійкість до стресових впливів [2; 4].

Отже, у складних умовах воєнного стану навчальна мотивація є не лише детермінантою академічної успішності, а й важ-

ливим механізмом збереження психічного здоров'я та стресостійкості студентської молоді.

З метою вивчення взаємозв'язку між мотивацією навчальної діяльності й рівнем стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану проведено емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 62 студенти юнацького віку (28 юнаків і 34 дівчини) віком від 18 до 22 років, які навчаються у ЗВО м. Києва, м. Глухова, Сумської області.

Для збирання емпіричних даних використано такі психодіагностичні методики:

- опитувальник «Мотивація успіху і страх невдачі» (А. А. Реан) – для оцінювання спрямованості навчальної мотивації;

- методику Т. І. Ільїної «Вивчення мотивації навчання у виші» – для визначення провідних мотиваційних домінант;

- шкалу оцінювання ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності (Ч. Спілбергер – Ю. Ханін) – для виявлення рівня тривожності;

- опитувальник нервово-психічного напруження (Т. А. Немчин) – для оцінювання рівня загального психоемоційного напруження.

Результати дослідження представлено в таблицях.

Результати за методикою вивчення мотивів навчальної діяльності студентів «Мотивація успіху і страх невдачі» (МУН) (опитувальник А. А. Реана) подано в таблиці 1.

Так, за даними таблиці 1, можна сказати, що майже половина студентів не мають чіткої мотиваційної тенденції до успіху, що свідчить про невизначеність або низький рівень цілеспрямованості. Прагнення до успіху домінує в 34% студентів, а страх невдачі виявлений у 21% студентів, що вказує на ймовірність емоційного перевантаження або попередні невдалі навчальні досвіди.

За результатами опитування студентів відповідно до методики «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т. І. Ільїна) отримано такі дані (див. таблицю 2).

Таблиця 2
Кількісні показники рівня мотивації навчальної діяльності за методикою «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т. І. Ільїна)

Рівні розвитку мотивації навчання	Шкали		
	«набуття знань»	«оволодіння професією»	«отримання диплому»
Високий	30%	33%	37%
Середній	28%	39%	25%
Низький	42%	28%	38%

За результатами дослідження мотивації навчальної діяльності студентів за методикою Т. І. Ільїної, виявлено неоднорідний рівень мотивації за трьома ключовими напрямками: мотивація до набуття знань у значної частини студентів є низькою (42%), тоді як мотивація, пов'язана з оволодінням професією, здебільшого має середній і високий рівні (39% і 33% відповідно). Водночас мотивація, орієнтована на отримання диплома, переважно характеризується низьким рівнем (38%), що свідчить про формальний підхід до завершення навчання. Загалом це свідчить про те, що для студентів пріоритетним є професійне самовизначення, тоді як безпосередній інтерес до процесу навчання й формальне отримання документа залишаються менш значущими, що варто враховувати при формуванні мотиваційних стратегій у вищій освіті.

За методикою «Шкала оцінювання рівня ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна отримано такі результати (див. таблицю 3).

Таблиця 1
Кількісні показники рівня мотивації навчальної діяльності студентів «Мотивація успіху і страх невдачі» (МУН) (опитувальник А. А. Реана)

Рівень мотивації успіху й боязнь невдачі					
страх невдачі		певної тенденції не виявлено		прагнення до успіху	
Кількість студентів	Відсоток (%)	Кількість студентів	Відсоток (%)	Кількість студентів	Відсоток (%)
13	21%	28	45%	21	34%

Таблиця 3

Кількісні показники рівня ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності (тест Спілбергера-Ханіна)

Рівень особистісної тривожності		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
5%	37%	58%
Рівень ситуативної тривожності		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
15%	40%	45%

Понад половина студентів виявила високий рівень особистісної тривожності (58%), а ситуативна тривожність розподілилася більш рівномірно, з домінуванням середнього (40%) і високого (45%) рівнів. Ці показники вказують на підвищену чутливість до стресогенних факторів у студентському середовищі.

За методикою «Опитувальник нервово-психічного напруження» (Т. А. Немчин) виявлено такі дані (див. таблицю 4).

Таблиця 4

Кількісні показники рівня нервово-психічної напруги (Т. А. Немчин)

Рівні нервово-психічного напруження	Кількість студентів	Відсоток (%)
Низький рівень	22	35%
Середній рівень	27	44%
Високий рівень	13	21%

Більшість студентів (44%) мають середній рівень психоемоційного напруження. Високий рівень виявлено в кожного п'ятого студента, що підтверджує гіпотезу про підвищену напруженість навчального процесу в умовах воєнного стану.

Отримані дані піддані кореляційному аналізу за допомогою коефіцієнта Пірсона з використанням програмного забезпечення SPSS для визначення сили й напрямку взаємозв'язків між досліджуваними показниками (див. таблицю 5).

Таблиця 5

Коефіцієнти кореляції між мотиваційними та психоемоційними показниками студентів

Показники	Мотивація успіху	Страх невдачі	Набуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплома	Особистісна тривожність	Ситуативна тривожність	Психічне напруження
Мотивація успіху	1,00	0,46*	0,72*	0,68*	0,55*	-0,58*	-0,49*	-0,52*
Страх невдачі	-0,46*	1,00	-0,48*	-0,40*	-0,32	0,70*	0,65*	0,62*
Набуття знань	0,72*	0,48*	1,00	0,80*	0,58*	-0,54*	-0,46*	-0,49*
Оволодіння професією	0,68*	0,40*	0,80*	1,00	0,60*	-0,44*	-0,40*	-0,45*
Отримання диплома	0,55*	-0,32	0,58*	0,60*	1,00	-0,35	-0,30	-0,33
Особистісна тривожність	-0,58*	0,70*	-0,54*	-0,44*	-0,35	1,00	0,81*	0,78*
Ситуативна тривожність	-0,49*	0,65*	-0,46*	-0,40*	-0,30	0,81*	1,00	0,75*
Психічне напруження	-0,52*	0,62*	-0,49*	-0,45*	-0,33	0,78*	0,75*	1,00

*Примітка: кореляції, позначені *, є статистично значущими ($p < 0,05$).

Отримані результати кореляційного аналізу демонструють, що мотивація успіху має значущі негативні зв'язки з рівнями тривожності (особистісної, ситуативної), психічного напруження та стресостійкості, що свідчить про те, що вища мотивація досягнення супроводжується нижчим рівнем тривожності й більшою здатністю ефективно протидіяти стресу. Натомість страх невдачі позитивно корелює з тривожністю, психічним напруженням і, відповідно, має негативний зв'язок зі стресостійкістю, підкреслюючи його роль як чинника, що посилює емоційне навантаження та знижує адаптивні можливості особистості. Мотиваційні показники, пов'язані з навчальною діяльністю (набуття знань, оволодіння професією), виявляють позитивні кореляції з мотивацією успіху та стресостійкістю й водночас від'ємні – з тривожністю, що свідчить про їхній захисний психологічний потенціал у формуванні більш стійкої до стресу поведінки студентів.

Таким чином, мотивація є не лише рушієм навчальної діяльності, а й ефективним захисним механізмом у боротьбі зі стресом. Чітко сформульовані навчальні цілі та щирий інтерес до предметів допомагають студентам знаходити глибокий сенс у навчальному процесі, що значно знижує відчуття тривоги й емоційного напруження. Згідно з концепцією Всеосвіти, мотивація є внутрішнім спонуканням до продуктивної діяльності, яке активізує особистісні ресурси для подолання труднощів.

Одним із найважливіших позитивних ефектів мотивації є підвищення самооцінки. Успішне подолання навчальних викликів завдяки мотивації зміцнює віру студентів у власні сили, роблячи їх більш стійкими до стресових впливів. Це формує внутрішній ресурс, що сприяє збереженню психологічної рівноваги навіть у складних ситуаціях.

Отже, з огляду на вищевикладене, ми бачимо, що мотивовані студенти, як правило, розвивають ефективні копінг-стратегії – конструктивні способи подолання стресу. До них належать планування, звернення за підтримкою до викладачів та однокурсників, а також пошук позитивних рішень у складних обставинах. Такий підхід дає змогу зменшити вплив

негативних факторів і швидше адаптуватися до змін.

Крім того, наявність чітких цілей і позитивна навчальна атмосфера знижують рівень тривожності студентів. Відчуття підтримки й розуміння перспектив власного навчання допомагає зменшити емоційне напруження та зберігати баланс між вимогами навчального процесу й психоемоційним станом.

Висока мотивація позитивно впливає на загальний психологічний стан студентів, підвищуючи їхнє задоволення життям і знижуючи ризик розвитку деструктивних психоемоційних станів. Таким чином, мотивація стає ключовим чинником формування стресостійкості, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу.

Рекомендації щодо розвитку мотивації та стресостійкості студентів.

Створення позитивної навчальної атмосфери. В освітніх закладах необхідно забезпечувати підтримувальне середовище, де студенти відчуватимуть себе впевнено, матимуть змогу вільно висловлювати думки й отримувати конструктивний зворотний зв'язок.

Чітке формулювання навчальних цілей. Важливо допомагати студентам ставити реалістичні й досяжні цілі, що сприятиме підвищенню внутрішньої мотивації та зменшенню тривожності, пов'язаної з невизначеністю.

Практична орієнтація навчання. Демонстрація значущості отриманих знань для майбутньої професії та життя стимулює інтерес і бажання вчитися, що також підтримує психологічний комфорт.

Навчання копінг-стратегій. Уведення тренінгів з розвитку навичок ефективного подолання стресу, тайм-менеджменту, позитивного мислення допоможе студентам краще справлятися з навчальними та життєвими викликами.

Психологічна підтримка. Організація доступної консультативної допомоги для студентів у складних ситуаціях сприяє стабілізації емоційного стану й формуванню стресостійкості.

Підтримка самооцінки. Заохочення досягнень студентів, навіть невеликих успіхів, допомагає підвищити віру у власні сили й формує позитивне ставлення до себе.

Таким чином, мотивація до навчання є не просто фактором академічної успішності, а й важливим механізмом підтримки психічного здоров'я та стресостійкості студентської молоді. Комплексний підхід, що поєднує формування внутрішньої мотивації, розвиток навичок подолання стресу та створення сприятливих умов навчання, сприятиме зміцненню стресостійкості й підвищенню якості життя студентів.

Висновки. Отримані результати підтверджують, що мотивація навчальної діяльності відіграє важливу роль у формуванні стресостійкості студентської молоді. Зокрема, внутрішні мотиви, такі як прагнення до успіху й інтерес до професії, сприяють зниженню рівня тривожності та психічного напруження, що є важливим чинником адаптації до умов сучасного освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н. М. Формування стресостійкості студентської молоді як запоруки психологічного здоров'я та соціальної стабільності : навчальний посібник. Полтава : АСМІ, 2021. С. 38–49. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/10025>.
2. Керекеша О. В., Осадчий М. Л. Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету*. 2021. № 11–12. С. 126–31. URL: <http://n-visnik.oneu.edu.ua/collections/2021/288-289/pdf/126-131.pdf>.
3. Корольчук В. М. Стресостійкість і адаптивний потенціал особистості в стресогенних умовах. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk.pdf.
4. Лавринюк О., Кириченко В. Мотивація до навчальної діяльності: Аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 34–39. URL: <https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/74/66>.
5. Микитюк С. О., Микитюк С. С. Мотивація початкової діяльності як ресурс освітнього процесу. *Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2021. № 76. Т. 2. С. 121–26. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_2/23.pdf.
6. Мороз Л. І., Сафін О. Д. Модель розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2022. № 5. Т. 33(72). С. 48–53. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2022/8.pdf.
7. Хуртенко О. В. Фактори, що впливають на розвиток мотивації до навчальної діяльності та стресостійкості у студентів. *Психологічні травелоги*. 2025. № 1. С. 181–192. URL: <https://pt.khmnua.edu.ua/index.php/pt/article/view/277/264>.
8. McClelland, David C. Human Motivation. CUP Archive, 1987. 663 p.
9. Hobfall S. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44 (3). P. 513–524. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1989-29399-001>.

References

1. Atamanchuk, N. M. (2021). Formuvannia stresostiikosti studentskoi molodi yak zaporuky psykhologichnoho zdorovia ta sotsialnoi stabilnosti [Formation of students' stress resistance as a guarantee of psychological health and social stability]. Poltava: ASMI, 38–49. Retrieved from: <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/10025> [in Ukrainian].
2. Kereksha, O. V., & Osadchyi, M. L. (2021). Motyvatsiia do navchalnoi diialnosti studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Motivation for students' learning activities in a higher education institution]. *Naukovyi visnyk Odeskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu*, (11–12), 126–131. Retrieved from: <http://n-visnik.oneu.edu.ua/collections/2021/288-289/pdf/126-131.pdf> [in Ukrainian].
3. Korolchuk, V. M. (2010). Stresostiikist i adaptivnyi potentsial osobystosti v stresohennykh umovakh [Stress resistance and adaptive potential of personality in stressful conditions]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Psykhologhiia*, (82, part 1). Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk.pdf [in Ukrainian].
4. Lavryniuk, O., & Kyrychenko, V. (2023). Motyvatsiia do navchalnoi diialnosti: Analiz suchasnykh teorii [Motivation for learning activities: Analysis of modern theories]. *Zhurnal sotsialnoi ta praktychnoi psykhologii*, (1), 34–39. Retrieved from: <https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/74/66> [in Ukrainian].
5. Mykytiuk, S. O., & Mykytiuk, S. S. (2021). Motyvatsiia nachalnoi diialnosti yak resurs osvitnoho protsesu [Motivation for learning activity as a resource of the educational process]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho*, 76 (2), 121–126. Retrieved from: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_2/23.pdf [in Ukrainian].

6. Moroz, L. I., & Safin, O. D. (2022). Model rozvytku stresostiikosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Model of developing stress resistance of higher education students under martial law]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia, 33 (72, 5), 48–53. Retrieved from: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2022/8.pdf [in Ukrainian].
7. Khurtenko, O. V. (2025). Faktory, shcho vplyvaiut na rozvytok motyvatsii do navchalnoi diialnosti ta stresostiikosti u studentiv [Factors influencing the development of motivation for learning activities and stress resistance in students]. Psykholohichni travelohy, (1), 181–192. Retrieved from: <https://pt.khmnu.edu.ua/index.php/pt/article/view/277/264> [in Ukrainian].
8. McClelland, D. C. (1987). Human motivation. Cambridge University Press.
9. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44 (3), 513–524. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/1989-29399-001>.

Надійшла 10.08.2025

Прийнята 05.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ

Галицька О. В.

аспірантка

Східноукраїнського національного університету

імені Володимира Даля,

військовослужбовця ЗСУ,

старший викладач кафедри психології,

соціальної роботи та гуманітарних дисциплін

Рівненського інституту Відкритого міжнародного університету

розвитку людини «Україна»

ORCID ID: 0009-0005-2322-3711

У статті подано розгорнутий аналіз і синтез теоретико-методологічних засад формування духовно-психологічної стійкості у військовослужбовців Збройних Сил України в умовах війни й подолання її травматичних наслідків. Дослідження ґрунтується на інтеграції історико-культурних надбань українського козацтва, концепції духовного катарсису Г. П. Шевченко, ідей логотерапії Віктора Франкла та сучасних психологічних підходів до смислотворення й салютогенезу. Акцент робиться на необхідності переходу від реактивної моделі лікування посттравматичних станів до проактивної моделі виховання внутрішньої сили й стійкості, яка здатна забезпечити не лише подолання бойових травм, а й стимулювати особистісний розвиток, відновлення почуття гідності й підтримку психоемоційної рівноваги у військовому середовищі.

Проаналізовано ключові фактори, що визначають стійкість військовослужбовців: роль духовних цінностей, національної ідентичності, соціальної підтримки, професійної підготовки й індивідуально-особистісних характеристик. Значну увагу приділено викликам сучасного воєнного часу, серед яких – висока стресогенність бойових дій, ризик емоційного й професійного виснаження, труднощі соціальної адаптації після повернення з фронту та загроза розвитку посттравматичних стресових розладів. Окреслено напрями вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу й освітніх програм для особового складу, спрямованих на формування духовної зрілості, розвиток здатності до смислотворення, відновлення внутрішніх ресурсів та ефективне подолання травматичного досвіду. Обґрунтовано перспективність упровадження комплексних тренінгових програм, що поєднують духовно-моральне виховання, психологічну підтримку й соціальну реінтеграцію, що уможливило б формування цілісної моделі духовно-психологічної стійкості військовослужбовців як важливого чинника збереження обороноздатності держави.

Ключові слова: духовно-психологічна стійкість, військовослужбовці, війна, травматичний досвід, смислотворення, логотерапія, салютогенез.

Halytska O. V. Formation of spiritual and psychological resilience of military personnel to overcome the consequences of war

The article presents a detailed analysis and synthesis of the theoretical and methodological principles of the formation of spiritual and psychological resilience in servicemen of the Armed Forces of Ukraine in conditions of war and overcoming its traumatic consequences. The study is based on the integration of the historical and cultural heritage of the Ukrainian Cossacks, the concept of spiritual catharsis by H. P. Shevchenko, the ideas of Viktor Frankl's logotherapy and modern psychological approaches to meaning-making and salutogenesis. The emphasis is on the need to transition from a reactive model of treatment of post-traumatic states to a proactive model of cultivating inner strength and resilience, which is able to ensure not only overcoming combat injuries, but also stimulate personal development, restoration of a sense of dignity and support of psycho-emotional balance in a military environment. The paper analyzes the key factors that determine the resilience of servicemen: the role of spiritual values, national identity, social support, professional training and individual-personal characteristics. Considerable attention is paid to the challenges of modern wartime, including the high stress of combat operations, the risk of emotional and professional exhaustion, the difficulties of social adaptation after returning from the front, and the threat of developing post-traumatic stress disorders. The directions for improving the system of psychological and pedagogical

support and educational programs for personnel aimed at forming spiritual maturity, developing the ability to create meaning, restoring internal resources, and effectively overcoming traumatic experiences are outlined. The prospects for implementing comprehensive training programs that combine spiritual and moral education, psychological support, and social reintegration are substantiated, which makes it possible to form a holistic model of spiritual and psychological resilience of military personnel as an important factor in preserving the state's defense capability.

Keywords: *spiritual and psychological resilience, military personnel, war, traumatic experience, meaning-making, logotherapy, salutogenesis.*

Вступ. Повномасштабна війна в Україні актуалізувала проблему психологічних і духовних наслідків бойових дій для військовослужбовців. Багато військових стикаються з травматичним досвідом, який призводить до серйозних психоемоційних навантажень, посттравматичних станів, труднощів соціальної адаптації. Традиційні підходи, орієнтовані переважно на реактивне лікування наслідків психотравм, виявляються недостатніми в умовах тривалого воєнного протистояння. Тому особливої ваги набуває формування духовно-психологічної стійкості військовослужбовців як інтегральної якості, що поєднує внутрішню силу, моральні орієнтири та психологічну резильєнтність.

Актуальність проблеми визначається необхідністю переходу від моделі виключно медико-психологічної допомоги до системного підходу, який інтегрує духовні цінності, психолого-педагогічні стратегії та культурно-історичний досвід українського народу. Особливого значення набуває звернення до ідей духовного катарсису (Г. П. Шевченко), логотерапії (В. Франкл), концепції смислотворення й теорії салютогенезу, що дають змогу осмислити формування стійкості не лише як процес подолання травматичних наслідків війни, а і як чинник особистісного розвитку, відновлення внутрішніх ресурсів і збереження духовно-психологічного здоров'я військовослужбовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема духовності та її ролі у становленні особистості представлена в роботах зарубіжних і вітчизняних учених. Зокрема, сутність духовності та її вплив на внутрішній світ людини досліджували В. Франкл, Е. Фромм, П. Тілліх, А. Маслоу, Г. Олпорт. В українській науковій традиції вагомий внесок у вивчення духовного розвитку особистості зробили І. Бех, В. Татенко,

Т. Титаренко, Г. Шевченко, Н. Чепелева, які наголошують на значенні ціннісних орієнтацій і смисложиттєвих стратегій у подоланні кризових станів.

Проблему психологічної стійкості, резильєнтності й посттравматичного зростання активно досліджували зарубіжні науковці: R. Tedeschi, L. Calhoun, G. Bonanno, S. Southwick, D. Charney, K. Connor, J. Davidson. Вітчизняні дослідники (О. Кокун, В. Клочков, В. Мороз, І. Пішко, Н. Лозінська, Н. Атаманчук, І. Каськов, В. Корольчук, Т. Кочубей, Т. Циганчук.) приділяють увагу вивченню стресостійкості, адаптаційних механізмів і можливостей інтеграції духовних і психологічних ресурсів у процесі професійної діяльності й подолання травматичного досвіду.

Таким чином, науковий дискурс зосереджується на інтеграції духовних чинників і психологічних механізмів у формуванні цілісної моделі стійкості особистості, що набуває особливого значення в контексті воєнних викликів для військовослужбовців.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, що дав змогу всебічно охарактеризувати феномен духовно-психологічної стійкості військовослужбовців у контексті подолання травматичних наслідків війни. Застосовано:

– аналіз наукової літератури з психології, педагогіки, військової психології та філософії з метою вивчення сучасних підходів до розуміння сутності духовно-психологічної стійкості, її структури й чинників формування;

– синтез та узагальнення концептуальних положень (теорії смислотворення, логотерапії В. Франкла, концепції духовного катарсису Г. П. Шевченко, підходів салютогенезу) для формулювання авторських висновків щодо шляхів розвитку внутрішньої сили військовослужбовців;

– моделювання, що застосовувалося для обґрунтування психолого-педагогічних умов формування духовно-психологічної стійкості як проактивної стратегії подолання травматичного досвіду;

– порівняльно-історичний аналіз, спрямований на інтеграцію духовних традицій українського козацтва в сучасні підходи до психологічної підтримки військових.

Результати. Воєнні дії на території України ставлять перед військовослужбовцями безпрецедентні виклики, які виходять за межі фізичної підготовки й тактичної майстерності. Тому є необхідність для формування духовної та психологічної стійкості у військовослужбовців Збройних Сил України. Крім прямої загрози життю, інтенсивні й тривалі бойові дії є потужним джерелом психологічних травм [4].

Формування духовної стійкості військовослужбовців ЗСУ має глибоке історичне та культурне коріння. Системою цінностей Запорозьких козаків був неписаний кодекс, що формував світогляд, етику й національну самосвідомість. Він охоплював такі моральні категорії, як свобода, особиста гідність, добре ім'я, відвага, слава, самопожертва та вірність. Ключовим поняттям цієї системи було «запорозьке товариство», що передбачало взаємовиручку, єдність і бойове братерство, яке цінувалося вище за біблійні заповіді. Зрада й запродакство вважалися найстрашнішими гріхами та каралися смертю [6, с. 159].

Ця система цінностей була не просто збірником моральних правил, а й потужним психологічним механізмом, що давав козакам змогу долати найважчі випробування. Колективна воля, відчуття корпоративної єдності й усвідомлення свого громадянського обов'язку формували стійкість і згуртованість. Ця глибока належність до «чогось більшого» й те, що «всі труднощі, які долали бійці, стають колективним надбанням, історією підрозділу», безпосередньо корелює із сучасними теоріями посттравматичного зростання. Міцні цінності й згуртованість, основані на козацьких традиціях, підвищували стресостійкість, надаючи військовослужбовцям здатність ефективно долати труднощі та переживати втрати.

Сучасна українська армія свідомо використовує історичну спадщину для формування ідентичності й зміцнення морально-психологічного стану. Це проявляється в найменуваннях військових підрозділів на честь видатних командирів минулого, а також у символах, як-от булава, що асоціюється з владою воєначальника та є офіційним символом Президента України. Ці традиції підтримують культурний зв'язок із минулим, відроджують національну гордість і слугують джерелом натхнення для сучасних воїнів [4, с. 4–8].

Глибока інтеграція історичних цінностей у сучасний військовий етос можлива завдяки певним культурним особливостям українського народу. Дослідження показують, що українська культура надає високого значення таким цінностям, як доброта й безпека. Крім того, згідно з дослідженнями, що ґрунтуються на культурних вимірах, українці мають високий рівень уникнення невизначеності та схильність до колективізму [6]. Це створює сприятливе підґрунтя для формування й прийняття ціннісної системи, що базується на братерстві, спільному завданні та готовності до самопожертви. Таким чином, сучасний військовий етнос є не просто символізмом, а логічним продовженням глибоко вкоріненого культурного коду нації (див. таблиця 1).

Таблиця 1
Українські цінності: від козацьких традицій до сучасного військового етосу

№ з/п	Козацька цінність	Сучасний прояв у ЗСУ
1	Братерство/товариство	Бойове братерство, взаємовиручка, згуртованість підрозділів.
2	Відвага/свобода	Відвага, безстрашність, готовність до самопожертви, формування «оборонної свідомості».
3	Вірність	Вірність Присязі, захист Батьківщини та віри до останньої краплі крові.
4	Гідність/честь	Особиста гідність, честь офіцера/воїна, чесність у всіх обставинах.
5	Служіння	Служіння своєму народу, захист Вітчизни від зовнішніх і внутрішніх ворогів.

Військова та цивільна спільнота мають усвідомити, що турбота про внутрішній світ військовослужбовця є такою ж критичною, як і його фізична й технічна підготовка. Цей підхід забезпечує не лише виживання, а й особистісне зростання, перетворюючи травматичний досвід на джерело сили.

Концепція духовного катарсису, розроблена Г. П. Шевченко, є потужним інструментом для осмислення процесу виховання духовності [7]. Вона визначається як емоційно-моральна, естетична, ціннісно-смилова трансформація особистості, що відбувається відповідно до прийнятих нею морально-естетичних ідеалів. За своєю суттю, це процес очищення й облагородження душі, думок і почуттів, який починається зі здивування, емоційного відгуку та глибокого морального переживання подій. Центральним у цій концепції є усвідомлення, що духовний катарсис – це не пасивне очищення, а активний процес моральної та духовної самобудови. Він вимагає від людини постійної внутрішньої боротьби й роботи над собою з метою самовдосконалення. Цей процес відбувається через ствердження вищих цінностей, таких як совість, чесність, порядність, відповідальність, співчуття, милосердя, співстраждання та любов. Любов у цьому контексті виступає як найважливіший стимул для самореалізації та духовного самотворення, що захищає від зла, самотності, заздрості й зради [7].

Духовний катарсис є основою для «духотворчості», що передбачає слідування законам загальнолюдської моралі й утвердження добрих справ у повсякденному житті. За Г. П. Шевченко, «духотворчість» – це робота над духовними та ментальними якостями, що возвеличують людину й роблять її взірцем для інших. Ця концепція виходить за межі класичного розуміння катарсису як суто естетичного очищення, пропонуючи його як ідеальний фреймворк для подолання моральної травми. Замість простого «лікування» душевних ран, вона пропонує шлях до «очищення» й «оновлення» через свідоме прийняття та проживання цінностей. Цей підхід є унікальним і глибоко вкоріненим в українську педагогічну думку [7].

Ідеї В. Франкла надають «операційний» механізм для досягнення духовного катарсису

за Г. П. Шевченко. Якщо концепція Г. П. Шевченко описує, що саме має відбутися (очищення й облагородження душі), то логотерапія В. Франкла надає практичний посібник, як це зробити. Для військовослужбовців це може означати пошук сенсу у власному бойовому досвіді – у самопожертві заради побратимів, у захисті своєї сім'ї та нації або в допомозі іншим ветеранам, які повертаються до цивільного життя. Цей процес перетворює екзистенційний вакуум, що часто є наслідком травми, на джерело відновлення внутрішнього балансу й посттравматичного зростання [3; 7].

Паралельно теорія салютогенезу (Salutogenesis), розроблена Аароном Антоновським, зосереджується не на причинах хвороб (патогенезі), а на факторах, що сприяють здоров'ю та благополуччю. Основна ідея полягає у фокусуванні на ресурсах і сильній стороні людини, а не на її дефіцитах, щоб навчити її «плавати в річці життя» [2].

Інтеграція ідей Г. П. Шевченко й Віктора Франкла в парадигми смислотворення та салютогенезу дає змогу перейти від підходу лікування хвороби (ПТСР, моральної травми) до культивування здоров'я (стійкості й особистісного зростання). Таким чином, запропонований підхід поєднує українську наукову думку, світову психотерапевтичну практику та сучасні теоретичні моделі в єдину, цілісну стратегію [3; 7] (див. таблицю 2).

Важливо диференціювати два основні, але відмінні стани, що виникають унаслідок бойових дій: посттравматичний стресовий розлад (далі – ПТСР) і моральну травму [5].

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є психічним станом, що розвивається після переживання або спостереження за подією, яка становила реальну або потенційну загрозу смерті, серйозних ушкоджень чи сексуального насильства. Симптоми ПТСР, що можуть виникнути навіть через роки після події, включають нав'язливі спогади, кошмари, уникнення всього, що нагадує про травму, негативні зміни в мисленні й настрої, а також зміни у фізичних та емоційних реакціях, як-от: дратівливість, агресія чи постійна настороженість. Хоча ці реакції є глибокими й руйнівними, вони вважаються нормальною відповіддю на ненормальну ситуацію.

Таблиця 2

Роль ключових фігур і концепцій у формуванні стійкості

№ з/п	Концепція	Основні засади	Актуальність для військової психології
1	Духовний катарсис (Г. П. Шевченко)	Емоційно-моральна трансформація, очищення душі, утвердження вищих цінностей через внутрішню боротьбу.	Надає ціннісний фреймворк для подолання моральної травми, перетворюючи її на можливість для особистісного оновлення.
2	Логотерапія (В. Франкл)	Лікування через пошук сенсу життя. Сенс можна знайти через творчість, любов або ставлення до страждання.	Надає практичний метод для військовослужбовців, щоб знайти сенс у власному бойовому досвіді й використати його для підтримки інших.
3	Смислотворення (Meaning-Making)	Дистрес виникає від невідповідності між особистими цінностями та травматичним досвідом. Успішне смислотворення вирішує цю невідповідність.	Пояснює психологічний механізм, що лежить в основі моральної травми, й обґрунтовує, чому ціннісний підхід є ефективним.
4	Салютогенез (Salutogenesis)	Фокус на факторах, що сприяють здоров'ю та благополуччю. Підхід, орієнтований на ресурси, а не на дефіцити.	Дає змогу перейти від лікування хвороби до превентивного виховання стійкості, створюючи «психологічний імунітет» перед травмою.

На відміну від ПТСР, що корениться в страху й відчутті загрози, моральна травма пов'язана з глибоким психологічним, емоційним і духовним болем, який виникає, коли дії або бездіяльність людини порушують її власні базові моральні принципи та цінності. Це може бути участь у діях, що призвели до поранення або загибелі цивільних, нездатність запобігти загибелі побратима або виконання наказів, що сприймаються як грубе порушення етичних норм. Основні емоції, пов'язані з моральною травмою, – це провина, сором, самоненависть і відчуття меншовартості, що часто призводить до відчуття відірваності від інших, відсутності сенсу життя й нездатності себе пробачити [4; 5].

Важливо, що моральна травма не є офіційним психіатричним діагнозом, але може співіснувати з ПТСР, посилюючи його симптоми. Ці два стани вимагають різних терапевтичних підходів. Стандартні методи лікування ПТСР можуть бути недостатніми для вирішення етичних і духовних питань, що лежать в основі моральної травми. Травматичні події, які порушують особисту систему вірувань і цілей, ініціюють процес смислотворення. Якщо людина не може знайти нового значення чи пояснення своїм діям або побаченому, це призводить до дистресу й вразливості до ПТСР. Цей причинно-наслідковий зв'язок підкреслює необхідність цілісного,

а не суто клінічного, підходу до лікування (див. таблицю 3).

Усвідомлення різниці між ПТСР і моральною травмою підкреслює необхідність переходу від реактивної моделі лікування наслідків до проактивної моделі формування стійкості. Психологічна стійкість не є вродженою рисою характеру, а являє собою динамічний процес адаптації до складних обставин. Її можна культивувати через певні поведінкові, емоційні та когнітивні навички [5].

Досвід збройних сил інших країн, зокрема США, демонструє, що інтеграція духовності в офіційні програми підготовки є сучасною та ефективною практикою. Програма Holistic Health and Fitness (H2F) армії США розглядає духовну готовність як один із п'яти ключових компонентів загальної боєздатності. Спеціальні посібники й курси, розроблені в межах цієї програми, надають командирам інструменти для оцінювання духовної готовності особового складу через «оперативну лінзу» [1, с. 22].

Цей підхід легітимізує духовну готовність як стратегічно важливий складник бойової ефективності. Він дає змогу зробити її вимірною та тренуваною, як і фізичну підготовку. Наприклад, в армії США виділяють чотири стадії духовного розвитку: від зовнішньої («Для мене») до уповноваженої («Як я»), де військовослужбовець живе з відчуттям мети

Таблиця 3

Порівняння ПТСР і моральної травми

№ з/п	Характеристика	Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)	Моральна травма (Moral Injury)
1	Визначення	Психічний розлад, що виникає після надзвичайної події, яка загрожує життю.	Глибокий психологічний і духовний біль від порушення власних моральних цінностей.
2	Причини	Загроза життю, фізичне ушкодження, свідчення насильства чи смерті.	Вчинки або бездіяльність, які суперечать особистим моральним переконанням.
3	Кореневі емоції	Страх, тривога, небезпека.	Провина, сором, зрада, самоненависть.
4	Ключові симптоми	Нав'язливі спогади, уникання, гіперзбудженість, негативні зміни у мисленні.	Відчуття, що «не заслуговує на щастя», самоізоляція, труднощі з самопрощенням.
5	Відносини до травми	Травма, що виникає ззовні, незалежно від етичної складової.	Травма, пов'язана з внутрішнім етичним конфліктом.
6	Підхід до лікування	Доказові методи, такі як СРТ та РЕ, що працюють із реакціями на страх.	Необхідні специфічні методи, які допомагають опрацювати провину, сором та питання прощення.

й зосереджений на спадщині. Ця модель не лише зміцнює індивідуальну стійкість, а й підвищує згуртованість підрозділу, що прямо корелює з історичними козацькими цінностями [1].

Аналіз демонструє, що імплементація цілісної системи формування стійкості в Збройних Силах України має ґрунтуватися на унікальному поєднанні історичної спадщини та сучасних наукових підходів. Українська культура з її високими показниками колективізму й уникнення невизначеності є ідеальною основою для моделі, що базується на цінностях і пошуку сенсу.

Наявні культурні й історичні цінності, такі як козацькі традиції братерства та взаємодопомоги, формують високий рівень групової ідентичності й згуртованості. Ця колективна свідомість підсилює потребу в розумінні, «чому» відбуваються бойові дії. Це, своєю чергою, робить українських військовослужбовців ідеальною «цільовою аудиторією» для логотерапії та духовного катарсису, які пропонують знайти сенс у боротьбі й самопожертві.

Військові капелани є невід'ємною частиною військової структури та відіграють критично важливу роль у підтримці морально-психологічного стану військовослужбовців. Їхня функція виходить за межі суто релігійних обрядів і включає надання індивідуальних консультацій, організацію молитовних куточків і духо-

вних бесід. Вони є посередниками між військовими та фахівцями з ментального здоров'я.

Дослідження показують, що духовні практики й переконання допомагають військовослужбовцям, що демобілізувалися, знаходити внутрішні сили для подолання ПТСР і депресії.

Духовність слугує джерелом внутрішньої сили й стійкості, допомагаючи військовослужбовцям усвідомити мету та знайти своє місце в суспільстві після повернення. Присутність капелана на передовій часто стає тихою опорою для військових у хвилини страху, утрат і розпачу, нагадуючи їм про Бога, людяність і надію. Звернення до капелана часто є менш стигматизованим, ніж звернення до військового психолога. Військовослужбовці частіше шукають допомоги в капеланів, особливо у випадках, пов'язаних із моральними дилемами й переживанням утрат. Це робить капелана критичним «шлюзом» до професійної допомоги, особливо для тих, хто страждає від моральної травми. Завдяки їхній близькості до особового складу, капелани можуть ідентифікувати ознаки психологічних проблем і спрямовувати військовослужбовців до відповідних фахівців для подальшої роботи.

Висновки. Таким чином, виникає синергія, де історична спадщина легітимізує й посилює сучасні психологічні практики. На основі дослідження для зміцнення морально-пси-

хологічного стану та психологічної стійкості військовослужбовців рекомендується таке:

1. Просвіта й навчання: розробити та інтегрувати в систему військової освіти обов'язкові навчальні курси з психологічної та духовної стійкості. Ці курси повинні бути побудовані на синтезі концепції духовного катарсису Г. П. Шевченко й логотерапії Віктора Франкла, що дасть змогу надати військовослужбовцям практичні інструменти для осмислення бойового досвіду та знаходження сенсу в ньому.

2. Розвиток військового лідерства: програми підготовки офіцерів, сержантів та інших лідерів мають включати навчання принципів смислотворення й салютогенезу. Лідер має бути не лише командиром, а й ментором і наставником, здатним підтримувати бойовий дух, зміцнювати згуртованість і допомагати підлеглим у внутрішній боротьбі.

3. Підтримка військового капеланства: розширити повноваження й можливості вій-

ськових капеланів, офіційно інтегрувавши їх у систему ментального здоров'я. Капелани мають проходити спеціалізовану підготовку для виявлення та попередньої роботи з моральною травмою й іншими психологічними станами, діючи як перша ланка підтримки, яка є менш стигматизованою, ніж звернення до військового психолога.

4. Системна інтеграція: розглянути створення в Україні холистичної програми, подібної до H2F, що буде адаптована до українських культурних особливостей. У рамках цієї програми духовна готовність має стати вимірюваним і тренуваним показником боєздатності поряд із фізичною, інтелектуальною та соціальною готовністю.

Реалізація цих рекомендацій сприятиме не лише зменшенню психологічних утрат у військах, а й перетворить бойовий досвід на джерело духовної сили, що має стратегічне значення для майбутнього української нації.

Список використаних джерел

1. Анохін Є. Д., Романчук С. В., Петрук А. П. Management of the «Holistic Health and Fitness» System of the US Army the Conditions of Decreasing the Physical Condition of the Combat Reserves: Experience of the Armed Forces of Ukraine. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15.* 2024. № 7 (180). С. 20–26.
2. Буланов В. А. Психологічні основи салютогенетичної спрямованості особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія».* 2012. № 42 (1). С. 21–30.
3. Карнаух Л. П. Психологічні аспекти формування життєстійкості особистості у поглядах Віктора Франкла. *Věda a perspektivy.* 2023. № 11(30). С. 267–277. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11\(30\)-267-277](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11(30)-267-277).
4. Кокун О. М., Ключков В. В., Мороз В. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : методичний посібник. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с.
5. Кокун О. М. Аналіз сучасних наукових уявлень щодо чинників посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я.* 2020. С. 69–73.
6. Пучков О., Уваркіна О. Феномен воїнського етосу: соціальнофілософська рефлексія. *Вісник Львівського університету. Серія «Філософські науки».* 2022. С. 158–164.
7. Шевченко Г. П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2015. № 3. С. 288–299.

References

1. Anokhin, Y. D., Romanchuk, S. V., & Petruk, A. P. (2024). Menedzhment systemy «Holistic Health and Fitness» armii SShA za umov znyzhennia fizychnoho stanu boyovykh rezerviv: dosvid Zbroinykh Syl Ukrainy [Management of the «Holistic Health and Fitness» System of the US Army in the Conditions of Decreasing the Physical Condition of the Combat Reserves: Experience of the Armed Forces of Ukraine]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Serii 15, 7(180), 20–26.*
2. Bulanov, V. A. (2012). Psykholohichni osnovy saliutohenetychnoi spriamovanosti osobystosti [Psychological Foundations of the Salutogenic Orientation of Personality]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia, 42(1), 21–30.*
3. Karnaukh, L. P. (2023). Psykholohichni aspekty formuvannia zhyttiistiikosti osobystosti u pohliadakh Viktora Frankla [Psychological Aspects of Developing Personality Resilience in the Views of Viktor Frankl]. *Věda a perspektivy, 11 (30), 267–277.* [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11\(30\)-267-277](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11(30)-267-277).

4. Kokun, O. M., Klochkov, V. V., Moroz, V. M., Pishko, I. O., & Lozinska, N. S. (2022). Zabezpechennia psykholohichnoi stiikosti viiskovosluzhbovtiv v umovakh boiovykh dii: metodychnyi posibnyk [Ensuring Psychological Resilience of Military Personnel in Combat Conditions: Methodical Manual]. Kyiv-Odesa: Feniks.
5. Kokun, O. M. (2020). Analiz suchasnykh naukovykh uiavlen shchodo chynnykh posttravmatychnykh stresovykh rozladiv u viiskovosluzhbovtiv [Analysis of Current Scientific Understanding of Factors of Post-Traumatic Stress Disorders in Military Personnel]. *Osobystisni ta sytuatyvni determinanty zdorovia*, 69–73.
6. Puchkov, O., & Uvarkina, O. (2022). Fenomen voynskoho etosu: sotsialno-filosofska refleksiiia [The Phenomenon of Warrior Ethos: Socio-Philosophical Reflection]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: Filosofski nauky*, 158–164.
7. Shevchenko, H. P. (2015). Vychovannia – protses liudynotvorchosti, kulturotvorchosti, dukhotvorchosti [Education as a Process of Human Creation, Culture Creation, and Spiritual Creation]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 3, 288–299.

Надійшла 15.08.2025

Прийнята 06.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ Й ФРАЗЕОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гарлицька Т. С.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови з методикою викладання
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID ID: 0000-0002-4360-1282

Костюк С. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету
ORCID ID: 0000-0002-3587-4483

У статті аналізується проблема формування міжкультурної компетентності бакалаврів англійської філології під час навчання лексикології й фразеології. Наведено результати оцінювання рівня сформованості міжкультурної компетентності та вплив отриманих результатів на її подальший розвиток. У дослідженні використовується метод анкетування, який передбачав опитування викладачів і здобувачів освіти. За результатами анкетування викладачі добре розуміють поняття «міжкультурна компетентність», усвідомлюють важливість її формування, однак прагнуть підвищити свою кваліфікацію в компетентнісному аспекті, оскільки більшість із них продовжує працювати за застарілими методами й стандартами через недостатню кількість відведених годин і відсутність у підручниках необхідного матеріалу соціокультурного спрямування. Анкета для здобувачів освіти мала на меті визначити розуміння сутності поняття «міжкультурна компетентність», виявити рівень готовності опитуваних до використання здобутих знань і навичок під час міжкультурного спілкування, а також уміння аналізувати результати міжкультурної взаємодії, з'ясувати джерела мотивування і труднощі, які виникають у процесі формування міжкультурної компетентності. З'ясовано, що головними мотивами, які спонукають здобувачів освіти до взаємодії з представниками інших культур, є бажання покращити свої знання з мови, спілкуватися з представниками інших національностей, вивчати культуру іншого народу й порівнювати її з власною, установлення міжнародних контактів для отримання можливості виїхати за кордон. З-поміж труднощів, які виникають у здобувачів у процесі навчання лексикології й фразеології, основними є опанування теоретичного матеріалу, складні та незрозумілі завдання, схвильованість через можливість допустити помилку, відсутність цікавих завдань, присвячених вивченню культури англомовних країн. Виявлено, що більшість здобувачів освіти незацікавлені в отриманні знань про особливості культури інших народів, систему їхніх цінностей і правил поведінки, виявили невідміння вести діалог, вирішувати конфлікти з іноземцями й аналізувати власну діяльність.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, рівень сформованості, лексикологія й фразеологія, бакалаври англійської філології.

Harlytska T. S., Kostiuk S. S. Measuring the level of intercultural competence development of bachelors in the process of learning of English Lexicology and Phraseology

The article analyses the problem of formation of intercultural competence of bachelors of English Philology while studying Lexicology and Phraseology. The results of assessing the level of formation of intercultural competence and the impact of the obtained results on its further development are presented. The study uses a questionnaire method that involved a survey of teachers and students. The questionnaire results showed that teachers understand the concept of "intercultural competency" and recognize the importance of its development. However, many of them aim to improve their competencies as they continue to use outdated methods and standards due to the lack of academic hours and the absence of sociocultural-oriented material

in textbooks. The survey aimed to identify the respondents' understanding of "intercultural competency", assess their readiness to apply knowledge and skills in intercultural communication, and evaluate their ability to analyze the communication outcomes. It also sought to define the sources of motivation and the challenges in developing this competency. The study found that the key motivators for students to engage with other cultures include the willingness to improve their language skills, interact with people of different nationalities, learn about other cultures (and compare them to their own), and establish international contacts for opportunities to go abroad. The difficulties students face while learning lexicology and phraseology include mastering theoretical material, dealing with complex and ambiguous tasks, anxiety about making mistakes, and a lack of engaging tasks focused on the culture of English-speaking countries. It was found that most students show lack of interest in the cultural peculiarities of other nations, their value systems and behavioral norms, they revealed an inability to conduct a dialogue, resolve conflicts with foreigners, and analyze their own activities.

Keywords: intercultural competency, level of formation, Lexicology and Phraseology, Bachelors of English Philology.

Вступ. Сучасне навчання англійської мови тісно пов'язане з поширенням ідей глобальної культури. Для фахівця будь-якого профілю необхідне формування навичок взаємодії, незалежно від раси, національності, етнічної належності. Метою формування міжкультурної компетентності в бакалавра-філолога є досягнення такої якості мовної особистості, яка дає їй змогу «вийти за межі особистої культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи особистої культурної ідентичності, тобто «чужа» культура має бути залучена в реальний життєвий процес студента через розширення меж його індивідуального міжкультурного досвіду» [1, с. 36].

Навчання лексики й фразеології англійської мови в контексті міжкультурного спілкування орієнтовано на практичні результати: знання культурних особливостей різних етносів і вміння вести міжкультурний діалог; усвідомлення власної самобутності; толерантне ставлення до представників інших національностей; вміння прогнозувати й вирішувати конфлікти; здатність до культурного самоаналізу. Відповідно, результати навчальної діяльності здобувачів освіти охоплюють позитивне орієнтування на навчання й міжкультурну взаємодію, особистісні мотиви й потреби; знання про мовні, культурні, комунікативні особливості народів, загальноприйняті норми поведінки; вміння використовувати отримані знання на практиці; формування особистісних якостей, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації [2, с. 133].

Методи та методики дослідження. Задля виявлення рівня розвитку міжкультурної компетентності в бакалаврів англійської філології необхідно було залучити теоретичні (аналіз,

узагальнення), емпіричні (анкетування) і статистичні (групування) методи дослідження.

Результати. Формування міжкультурної компетентності бакалаврів-філологів є важливим аспектом у створенні гармонійно розвиненої особистості, оскільки спілкування з представниками інших культур вимагає емпатії й толерантності, умінь критично мислити й уникати стереотипів, бути гнучким і вміти адаптуватися до нових культурних середовищ. Тому міжкультурну компетентність розглядаємо як інтегративну якість особистості, сукупність спеціальних мовних, комунікативних і культурних знань, умінь і навичок, здатність застосовувати їх у різних комунікативних ситуаціях, володіння системою ціннісних орієнтацій, що забезпечують міжкультурну комунікацію в умовах толерантності й співпраці.

Особливостям формування міжкультурної компетентності студентів присвячено праці Д. Бавук, М. Байрема, Н. Гальчун, Л. Голубничої, О. Данишенка, І. Дирди, Д. Дірдорф, О. Іліє, С. МакКінона, Л. Нагорнюк, І. Сафонової, В. Скрипнікової тощо. Більшість із них наголошує на важливості вимірювання рівня сформованості означеної компетентності здобувачів освіти, оскільки це дає змогу оцінити ефективність освітніх програм і методик навчання, що сприяють розвитку міжкультурних навичок, окрім того, об'єктивне оцінювання цієї компетентності слугує індикатором готовності студентів до професійної діяльності в міжнародному контексті [2; 3; 4]. На переконання М. Ябурова, вимірювання міжкультурної компетентності сприяє формуванню адаптивних освітніх стратегій, які враховують специфіку культурних відмін-

ностей і потреби глобального ринку, також важливою є роль вимірювання у формуванні дослідницької бази, що дає змогу здійснювати порівняльний аналіз міжкультурної компетентності в різних освітніх системах і сприяє інтегруванню України в міжнародний освітній простір. Окрім того, систематичне вимірювання міжкультурної компетентності не лише покращує освітні процеси, а й забезпечує формування професіоналів, здатних ефективно функціонувати в умовах глобалізації [4, с. 190].

Задля виявлення рівня розвитку міжкультурної компетентності в бакалаврів проведено анкетування, до якого залучено 500 здобувачів освіти, які вивчають англійську мову як профільну, і 20 викладачів Криворізького державного педагогічного університету, Київського столичного університету ім. Б. Грінченка, Українського державного університету ім. М. Драгоманова, Університету Григорія Сковороди в Переяславі й Херсонського державного університету.

Мета анкетування для викладачів полягала в з'ясуванні методів, прийомів і форм роботи педагогів для підвищення рівня сформованості міжкультурної компетентності здобувачів під час викладання лексико-фразеологічного матеріалу. Педагогам було запропоновано дати відповіді на 12 запитань. Результати анкетування засвідчили, що підвищення рівня міжкультурної компетентності є важливою умовою навчання та професійного розвитку здобувачів філологічного факультету. З-поміж опитаних викладачів 68% детермінують поняття «міжкультурна компетентність» як здатність особистості ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, ураховуючи їхні цінності, правила поведінки та менталітет; 29% тлумачать його як процес навчання нової культури задля можливості обмінюватися міжкультурним досвідом; для 3% – це знання, уміння й навички, необхідні для міжкультурного діалогу.

До основних чинників, важливих для формування міжкультурної компетентності здобувачів англійської філології, педагоги уналежують соціальну потребу в мові як засобі спілкування, можливість безпосереднього використання мови (соціально-економічні);

державну політику в царині мовної освіти, наявність кваліфікованих педагогічних кадрів (соціально-педагогічні); бажання, наміри й мотивацію в навчанні мови, усвідомлення себе невід'ємною частиною міжкультурної взаємодії (індивідуальні); бажання долучитися до культурних цінностей інших народів, близькість/відмінність культур (етно-й соціокультурні).

Усі опитані викладачі стверджують, що навчання лексикології й фразеології є невід'ємним складником формування міжкультурної компетентності здобувачів, оскільки воно сприяє вдосконаленню комунікативних навичок і мовної інтуїції, збагачує словниковий запас, допомагає в уникненні конфліктів, кращому розумінні й толерантному ставленні до інших культур. З-поміж навчально-методичних матеріалів, якими послуговуються педагоги, виокремимо навчальні посібники, як-от: «Лексикологія англійської мови: конспект лекцій (із завданнями)» (Ю. Шамаєва, 2010), «Лексикологія англійської мови» (І. Білецька, Н. Ставчук, 2018), «Modern English Lexicology» (Є. Гороть та ін., 2015), «English Lexicology» (Н. Варга, 2024), а також додаткові матеріали: «Англійська лексика. Інтенсивний курс поповнення словникового запасу» (О. Письменна, 2012), «Lexical Grammar. Activities for Teaching Chunks and Exploring Patterns» (Л. Селіван, 2018) тощо. Більшість викладачів (63%) наголошують на недостатній кількості текстів соціокультурного характеру, наявних в означених підручниках, і відсутності завдань, спрямованих на аналіз і порівняння культур. Окрім того, обмежена кількість годин, відведених на вивчення лексико-фразеологічного матеріалу, не дає змоги акцентувати саме на розвитку МКК, що обмежує можливості викладача у формуванні спеціаліста, готового до діалогу культур.

Щодо підходів, необхідних для розвитку міжкультурної компетентності бакалаврів філологічного факультету, педагоги акцентують на важливості компетентнісного (21%), особистісно орієнтованого (18%), студенто-центрованого (14%), комунікативного (19%), соціокультурного (6%), міжкультурного (10%)

і крос-культурного (12%), що є підтвердженням актуальності обраних у дослідженні підходів. З-поміж запропонованих методик найбільш ефективними 75,5% викладачів вважають моделювання міжкультурного контексту й занурення в матеріали автентичних медіатекстів. Такий вибір є передбачуваним, оскільки інші методики (ігрової діяльності, автономного навчання) вимагають більше витрат часу, інформаційного забезпечення й нешаблонних видів роботи.

Найдієвішими вправами для формування міжкультурної компетентності здобувачів педагоги вважають комунікативні (ідентифікація, доповнення, перефразування, розпізнавання на слух) і культурологічно спрямовані (основані на порівнянні стандартів комунікативної поведінки в рідній та англійській культурах). Для зацікавлення й мотивування, а також через необхідність дистанційного навчання 100% викладачів послуговуються новітніми технологіями, зокрема мультимедійними засобами, чат-ботами, онлайн-курсами й вебінарами.

Неоднозначною виявилася відповідь викладачів щодо труднощів, які виникають у здобувачів освіти під час розвитку міжкультурних умінь і навичок у процесі навчання лексикології англійської мови: 32% – недостатній рівень знань і володіння мовою (зокрема незнання лексико-фразеологічних одиниць, необхідних для міжкультурного діалогу), 8% – стереотипне уявлення про інші культури, 12% – відсутність практики спілкування з носіями інших культур, 6% – недооцінювання невербальної комунікації, 16% – особистісні проблеми (замкнутість, відсутність гнучкості й умінь вирішувати конфлікти, лінощі), 26% – значні культурні відмінності народів у життєвих цінностях, нормах поведінки й світогляді, що призводять до непорозумінь.

Останнє запитання мало на меті з'ясувати, які спецкурси або навчальні програми з розвитку міжкультурної компетентності викладачі відвідували задля підвищення якості професійної діяльності. Аналіз відповідей засвідчив, що лише 9,2% педагогів зазначили тренінги й вебінари з указаної проблеми, решта (90,8%) підвищують рівень професійної діяльності з лінгводидактики, зокрема з питань інклю-

зивної освіти, інноваційних методів викладання в умовах війни та використання ІІІ в освітньому процесі.

Дослідження результатів анкетування з-поміж викладачів уможливило встановлення рівня означеної проблеми. З'ясовано, що викладачі добре розуміють поняття «міжкультурна компетентність», усвідомлюють важливість її формування, однак незначний відсоток педагогів прагне підвищити свою кваліфікацію в компетентісному аспекті. Виявилось, що технологічний прогрес, зміна пріоритетів в освітньому процесі, непередбачувані глобальні обставини (COVID-19, війна) змусили викладачів звернутися до використання цифрових технологій. Однак труднощі, які виникають під час навчання, пов'язані з тим, що більшість респондентів продовжує працювати за застарілими методами і стандартами, пояснюючи це недостатньою кількістю відведених годин і відсутністю в підручниках необхідного матеріалу соціокультурного спрямування. Усе це створює перешкоди для результативності навчання, тому існує необхідність у переосмисленні методологічної підготовки з урахуванням тенденцій і наукових досягнень у царині лінгводидактики.

Анкета для здобувачів освіти містить 11 запитань, які мали на меті визначити розуміння сутності поняття «міжкультурна компетентність», виявити рівень готовності опитуваних до використання здобутих знань і навичок під час міжкультурного спілкування, а також умінь аналізувати результати міжкультурної взаємодії, з'ясувати джерела мотивування й труднощі, які виникають у процесі формування міжкультурної компетентності.

Правильне розуміння поняття «міжкультурна компетентність» виявлено лише в 42 учасників (8,4%), більшість респондентів (57,2%) дали частково правильну відповідь. Вони розглядають міжкультурну компетентність як умінь встановлювати контакт із представниками інших національностей. Для решти опитаних здобувачів (34,4%) виявилось проблемним витлумачити означене поняття, і вони не впоралися із цим завданням.

Відповіді на запитання 2–7 демонструють готовність здобувачів освіти до міжкультурного діалогу, умінь оцінювати власну

діяльність і рівень набутих знань з означеної проблеми. Аналіз відповідей опитуваних засвідчив, що 345 (69%) респондентів радше готові до сприйняття культурних відмінностей, ніж ні; 65 (13%) – радше не готові; 90 (18%) – цілком готові до міжкультурної комунікації. З-поміж найнеобхідніших знань, умінь і навичок, необхідних для спілкування з представниками інших культур, здобувачі обрали лише чотири (із запропонованих восьми): мовні, комунікативні, знання моральних норм і національно-культурних особливостей поведінки носіїв мови, уміння долати суперечки. Поза увагою опитуваних залишилися толерантне ставлення, уміння слухати, ініціатива в установленні міжкультурних контактів і здатність до емоційного самоконтролю, що підтверджує недостатню обізнаність майбутніх учителів англійської мови про особливості й сутність міжкультурної комунікації.

Під час відповіді на запитання «Які аспекти культури прямо чи опосередковано вивчалися на заняттях з англійської мови?» у поле вибору більшості респондентів (95%) потрапили традиції/державні свята, географія/клімат та історія. Ще 4% здобувачів обрали особливості національної кухні та 1% – мистецтво. Окрім того, здобувачі акцентували на бажанні вивчати етикет, соціальні норми, жарти, мистецтво й особливості релігії. Такий результат свідчить про клішованість робочих програм і стандартизованість навчального матеріалу, які потребують оновлення й ширшого тематичного наповнення.

З-поміж методів, які є ефективними для розвитку міжкультурної компетентності, усі студенти обрали прямий, свідомо-зіставний та аудіолінгвальний, частина опитуваних (15,5%) – метод проєктів, поза увагою залишився метод кейсів, рольової гри й інтерактивний; здобувачі не орієнтувалися в них, адже не мали практичного досвіду роботи із цими методами. Отже, традиційна методика навчання англійської мови продовжує бути пріоритетною в сучасній освіті.

Восьме запитання анкети передбачало визначення основних мотивів, які спонукають здобувачів освіти до взаємодії з представниками інших культур; учасники

анкетування мали обрати необхідні з 9 запропонованих. Найпопулярнішими відповідями були такі: бажання покращити свої знання з мови (58%), спілкуватися з представниками інших національностей (39,4%), вивчати культуру іншого народу й порівнювати її із власною (32,6%); установлення міжнародних контактів для отримання можливості виїхати за кордон (28,2%). Незначна частина респондентів (18,8%) зазначила, що їм давали можливість спілкуватися з іноземцями на заняттях з англійської мови; у них є прагнення до самовдосконалення й саморозвитку (12,8%). Відсутні відповіді – немає бажання встановлювати міжнародні контакти; примус з боку батьків чи викладачів, що пояснюється вмотивованістю здобувачів і цілеспрямованістю освітнього процесу.

До труднощів, які стають на заваді формування міжкультурної компетентності, здобувачі назвали опанування теоретичного матеріалу (45,6%), складні та незрозумілі завдання (31,2%), схвильованість через можливість допустити помилку (28%), відсутність цікавих завдань, присвячених вивченню культури англійських країн (14,8%), 6,4% вказали на інші причини.

Десяте запитання дало змогу майбутнім учителям англійської мови оцінити свій рівень сформованості міжкультурної компетентності. 33,8% респондентів вважають, що мають достатню кількість знань про культуру й мову англійських країн, а також толерантне ставлення до інших етнічних груп; 18,6% – уміють виявляти відмінності між різними культурами; 12,4% – мають стійкий пізнавальний інтерес; 7,4% – уміють вирішувати проблеми й уникати конфліктних ситуацій; 48% – обрали варіант «Я маю бажання спілкуватися з представниками інших народів»; 24% – мають прагнення до особистісного та професійного зростання; 13,6% здобувачів із задоволенням отримують нові знання, займаються пошуковою діяльністю.

Висновки. Результати анкетування демонструють зацікавлення здобувачів освіти в міжкультурному спілкуванні, однак вони мають недостатній рівень сформованості міжкультурної компетентності, причинами чого є важкий для сприймання теоретичний матеріал,

відсутність цікавих завдань лінгвосоціокультурного характеру, невпевненість у своїх знаннях і страх зробити помилку. Окрім того, більшість респондентів зазначили, що вони не мали можливості відвідувати спецкурси, вебінари чи навчальні програми, що сприя-

ють розвитку міжкультурної компетентності. Зважаючи на інтереси й потреби здобувачів освіти, постає необхідність в організації навчального процесу з опертям на компетентнісну методику для підвищення міжкультурних умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Дирда І. А. Розвиток полікультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кривий Ріг, 2019. 253 с.
3. Скрипнікова В. О. Розвиток міжкультурної компетентності майбутніх магістрів військового управління у професійній підготовці : дис. ... д-ра філософії : 011 «Освітні, педагогічні науки» / Національний університет оборони України імені І. Черняховського. Київ, 2023. 328 с.
4. Ябуров М. Вимірювання рівня сформованості міжкультурної компетенції майбутніх економістів на заняттях англійською мовою. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. 22. С. 187–200.

References

1. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit. 590 p. [in Ukrainian].
2. Dyrda, I. A. (2019). *Rozvytok polikulturnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv na osnovnomu etapi navchannia ukrainskoi movy : dys. ... kand. ped. nauk* [Development of multicultural competence of foreign students at the main stage of the Ukrainian language learning]. Kryvyi Rih. 253 p. [in Ukrainian].
3. Skrypnikova, V. O. (2023). *Rozvytok mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia u profesiinii pidhotovtsi : dys. ... d-ra filosofii* [Development of intercultural competence of future masters of military administration in professional training]. Kyiv. 328 p. [in Ukrainian].
4. Yaburov, M. (2024). *Vymiryuvannia rivnia sformovanosti mizhkulturnoi kompetentsii maibutnikh ekonomistiv na zaniattiakh anhliiskoiu movoiu* [Measuring the level of intercultural competence of future economists in English classes]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism. Theoretical and methodological aspects*, 22, 187–200 [in Ukrainian].

Надійшла 02.08.2025

Прийнята 20.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ПОЕТАПНА МЕТОДИКА РОБОТИ З АНГЛОМОВНИМИ НАУКОВИМИ СТАТТЯМИ В ESP-КУРСІ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Гордєєва А. Й.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
факультетів психології та соціології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
ORCID ID: 0000-0002-8570-9099

У статті представлено авторську методику роботи з англomовними науковими статтями, яку розроблено для студентів-психологів у межах курсу ESP (English for Specific Purposes). Запропонований підхід поєднує мовну підготовку з академічним навчанням і має на меті сформувати в студентів уміння критично працювати з науковими текстами. Це передбачає, у свою чергу, вибір релевантних джерел, орієнтування в структурі статті, створення тематичних нотаток, узагальнення інформації, так само як і застосування коректних технік цитування й оформлення бібліографії.

Усе більша потреба готувати майбутніх психологів до участі в міжнародному науковому спілкуванні й до написання власних англomовних дослідницьких текстів зумовлює актуальність дослідження. Подано основні засади методики та детально описано навчальні цілі, види навчальної діяльності й очікувані результати на кожному з етапів.

Особлива увага приділена розвитку академічної автономії, удосконаленню навичок аналітичного читання й формуванню академічної доброчесності шляхом дотримання правил цитування. Підхід є гнучким, його можна адаптувати до різних рівнів володіння англійською мовою та інтегрувати в ширші програми ESP. Завдяки послідовному супроводу студентів на всіх етапах роботи з науковою статтею представлена методика сприяє формуванню навичок академічного письма та підготовці до створення в майбутньому власних наукових публікацій, тез конференцій і літературних оглядів у галузі психології.

Ключові слова: академічне письмо, студенти-психологи, англomовна наукова стаття, поетапна методика, академічна компетентність.

Hordieieva A. Y. Stepwise methodology for working with English-language research articles in an ESP course for psychology students

This article presents an original methodology for working with English-language research articles, designed specifically for psychology students within an ESP (English for Specific Purposes) course. The proposed approach integrates language training with academic learning and aims to equip students with the skills to critically engage with scholarly texts. This involves selecting relevant sources, navigating the structure of an article, creating thematic notes, summarizing information, as well as applying appropriate citation techniques and formatting bibliographic references.

The growing need to prepare future psychologists for participation in international academic communication and for writing their own research texts in English underscores the relevance of this study. The article outlines the core principles of the methodology and provides a detailed description of the learning objectives, types of learning activities, and expected outcomes at each stage.

Special attention is given to fostering academic autonomy, enhancing analytical reading skills, and promoting academic integrity through adherence to citation standards. By offering step-by-step guidance throughout all stages of working with a research article, the methodology contributes to the development of academic writing skills and prepares students for producing their own scholarly publications, conference abstracts, and literature reviews in the field of psychology.

Keywords: academic writing, psychology students, English-language research article, stepwise methodology, academic competence.

Вступ. Академічне письмо англійською мовою як інструмент фахової комунікації, участі в міжнародному науковому дискурсі та презентації результатів власних досліджень набуває особливого значення в контексті професійної підготовки майбутніх психологів. Разом із тим варто відзначити, що студенти часто стикаються з труднощами в роботі з англійськими науковими джерелами. Це зумовлено складністю структури тексту, специфікою термінології, вимогами до цитування й оформлення [1; 2; 5; 7]. Це визначає потребу в системному підході до формування академічної компетентності в межах ESP-курсу.

Мовна й академічна підготовка студентів-психологів передбачає розвиток умінь критичного читання, аналізу структури наукових текстів і навичок адекватного цитування, що є ключовими для успішної наукової комунікації [7]. Робота з англійськими науковими статтями має особливості, що вимагає від студентів поетапного опанування технік розбору тексту, виділення головної інформації та формування власних академічних висновків, що інтегруються в процес написання дослідницьких робіт [3].

Метою статті є обґрунтування й опис поетапної авторської методики роботи з англійською науковою статтею, яка, з одного боку, поєднує мовну й академічну підготовку студентів-психологів, а з іншого боку, сприяє розвитку навичок, необхідних для написання власних дослідницьких текстів. Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання: визначити ключові труднощі, з якими стикаються студенти при роботі з англійськими науковими джерелами; описати структуру запропонованої методики й обґрунтувати її дидактичну логіку; охарактеризувати навчальну мету, зміст діяльності й очікувані результати на кожному етапі; продемонструвати, як методика сприяє формуванню академічної автономії та підготовці до написання власних наукових текстів.

Методи та методики дослідження. У межах курсу академічного письма для студентів-психологів третього року навчання запропоновано методику роботи з англійською науковою статтею з метою поєднати роз-

виток мовної компетентності з формуванням навичок роботи з науковими джерелами. Методика орієнтована на поступове оволодіння ключовими елементами академічного письма й базується на принципах професійно-орієнтованого навчання англійської мови.

Результати. Кожен із визначених нами 5 етапів виконує окрему функцію в процесі підготовки студента до написання власного наукового тексту – курсової, дипломної роботи або в майбутньому й статті. Наполягаючи на послідовному виконанні всіх етапів, передбачаємо створення умов, коли студенти не лише краще починають орієнтуватися в структурі англійського наукового тексту, а й можуть навчитися критично осмислювати зміст, узагальнювати релевантну інформацію та оформлювати її відповідно до академічних стандартів.

У таблиці 1 представлено детальний опис кожного етапу нашої методики, що включає навчальну мету, зміст навчальної діяльності й очікувані результати. Такий структурований виклад допомагає чітко зрозуміти логіку послідовності кроків, їх роль у формуванні навичок академічного письма, а також сприяє систематизації знань і вмінь студентів.

Прокоментуємо таблицю.

Перший етап методики «Аналіз структури статті» полягає у визначенні ознак якісної наукової статті, що є фундаментальним для формування інформаційної грамотності студентів. На цьому етапі студенти навчаються розрізняти академічні джерела від популярних або нерецензованих публікацій. Викладач звертає особливу увагу на ключові критерії наукової якості. Зокрема, оцінюється авторитетність видання, що проявляється через індексацію в наукових базах даних, категорії та профіль журналу, а також наявність процедури рецензування. Важливим є аналіз чіткості й прозорості методології дослідження, актуальність теми в контексті сучасних наукових проблем і відповідність структури тексту академічним стандартам. Варто зазначити, що впродовж цього етапу студенти практикують критичне мислення. Вони можуть працювати в парах, ставлять запитання, які допомагають оцінити достовірність і релевантність джерела, і відповідають, оцінюючи якість науко-

Таблиця 1

Етапи роботи з англomовною науковою статтею

Етап	Мета етапу	Зміст навчальної діяльності	Очікуваний результат
1. Визначення ознак якісної наукової статті	Навчити студентів розпізнавати академічні джерела	Аналіз журналу, авторства, рецензування, методології, актуальності	Уміння відбирати релевантні й достовірні джерела для власного письма
2. Аналіз структури статті	Ознайомити зі структурою академічного тексту й функціями його частин	Визначення IMRAD* – компонентів, орієнтація в тексті, пошук потрібної інформації	Розуміння логіки наукового викладу, навички навігації по тексті
3. Підготовка нотаток за змістом ключових частин	Сформулювати навички аналітичного читання й відбору інформації	Створення тематичних конспектів, виділення релевантних тез	Здатність систематизувати інформацію для подальшого використання
4. Узагальнення цільового фрагмента	Навчити студентів самостійно синтезувати наукову інформацію	Написання узагальнення обраного фрагмента для огляду літератури	Уміння створювати академічний переказ, критично осмислювати зміст
5. Оформлення цитувань і бібліографії	Ознайомити з технікою цитування й оформлення джерел	Практика прямих і непрямих цитат, оформлення списку літератури (APA 7**)	Дотримання академічних стандартів, формування доброчесності письма

*IMRAD – Introduction, Methods, Results, And Discussion (вступ, методи, результати й обговорення). **APA 7 – American Psychological Association, 7th edition (Американська психологічна асоціація, 7-ме видання; стиль оформлення наукових робіт).

вої статті. Прикладами таких питань можуть бути такі:

Is the publication peer-reviewed? What is the academic level of the authors?

Does the research adhere to the principles of academic integrity?

Is the topic relevant to the current scientific discourse? etc.

Наведемо приклад конкретної статті «Emotion Recognition Using Wearables: A Systematic Literature Review» [4]. Під час її аналізу студенти звернули увагу, що пропонується стаття була зі сховища arXiv, яке є репозитарієм препринтів і не проходить формального рецензування. Продовжуючи аналізувати якість наукової роботи за визначеними критеріями, з'ясували, що стаття містить ґрунтовний огляд наукових публікацій, докладний опис методології та посилання на авторитетні джерела. Це дало студентам змогу усвідомити різницю між рецензованими журналами й репринтами, а також важливість критичного підходу до джерел при відборі матеріалу для академічної роботи.

Підкреслимо, що перший етап закладає міцну основу для подальшого відбору надійних джерел і сприяє формуванню відповідального ставлення до академічної роботи. Можемо також стверджувати, що наукові

статті, які відповідають усім критеріям якісної наукової праці, є зразком для коректного написання власних наукових статей у майбутньому.

Другим етапом є «Аналіз структури наукової статті», що передбачає ознайомлення студентів з основними компонентами англomовного академічного тексту: анотацією, вступом, оглядом літератури, методами, результатами, обговоренням і висновками. Метою цього етапу є навчити студентів орієнтуватися в структурі наукового викладу, розуміти функціональне призначення кожного розділу та здатність швидко знаходити релевантну інформацію для власних письмових робіт. Особливу увагу викладач приділяє моделі IMRAD (Introduction, Methods, Results, and Discussion), яка є стандартною структурою для емпіричних досліджень у галузі психології в тому ж числі. Під керівництвом викладача студенти починають розпізнавати, яку інформацію містять різні частини статті. Так, наприклад, майбутні психологи усвідомлюють, у якій структурній частині формулюється дослідницька проблема, де описується методологія або де презентуються результати та яким чином здійснюється їх інтерпретація. Вивчення структури тексту не лише допомагає краще розуміти логіку викладу, а й формує навички критичного мислення: сту-

денти аналізують, наскільки кожен розділ відповідає своїй функції та наскільки повно розкриває заявлену тему. Такий детальний аналіз структури не лише сприяє розвитку навичок орієнтуватися в структурі наукового тексту, а й допомагає ефективно використовувати наукові джерела: швидко знаходити необхідні фрагменти для цитування, узагальнення чи критичного огляду, що є важливим складником академічного письма та наукової діяльності загалом. Варто підкреслити, що саме ці навички в подальшому значно полегшують процес написання курсових, дипломних робіт і наукових статей, що, у свою чергу, забезпечує якісне опрацювання літератури й логічну побудову тексту. Наприклад, у статті Smith J. A., Brown L. M. «*The effects of mindfulness meditation on stress reduction: A randomized controlled trial*», опублікованій у журналі *Journal of Clinical Psychology* (2020), чітко простежується класична структура IMRAD [6]. У *Вступі* формулюється наукова проблема й обґрунтовується актуальність дослідження. У розділі «*Методи*» детально описується процедура експерименту. У наступній частині статті – «*Результати*» – представлено кількісний аналіз отриманих даних, а в частині «*Обговорення*» інтерпретовано значення цих результатів у контексті попередніх досліджень. Студенти усвідомлюють, що саме така чітка організація наукової роботи сприяє орієнтуванню в тексті й допомагає використовувати релевантну інформацію для власних наукових робіт.

Третім етапом є «*Підготовка нотаток за змістом ключових частин*», що передбачає поглиблену роботу зі змістом окремих розділів наукового тексту після ознайомлення зі структурою статті. На цьому етапі студенти передусім діляться власним досвідом нотування, який вони використовували раніше під час читання запропонованої літератури при підготовці до семінарів або під час лекцій, коли занотовували почуту інформацію. Крім того, викладач ознайомлює студентів з іншими техніками нотування, пояснюючи їхні переваги у зв'язку з особливостями отриманої під час читання (як у нашому випадку). Кінцевим результатом цієї підго-

товчої ланки є застосування одного з методів нотування (наприклад, метод Cornell, Outline або Charting тощо), що дає змогу систематизувати інформацію та виділяти ключові ідеї, які безпосередньо стосуються теми їхнього майбутнього дослідження. Уважаємо, що такий підхід сприяє розвитку навичок аналітичного читання, критичного осмислення тексту й ефективного відбору релевантної інформації для подальшого використання, що й було метою роботи зі статтею. Викладачеві варто звернути увагу студентів на важливість правильно оформлених нотатків, які повинні охоплювати формулювання гіпотез, описувати метод, основні результати, аргументи авторів або критичні зауваження. Саме ці моменти студенти мають урахувати у власному огляді літератури при написанні курсових, дипломних робіт. Необхідно вказати, що, навчаючи студентів робити нотатки, викладач також указує на можливість і важливість коротких коментарів, порівняння з іншими джерелами або запитання до тексту.

Як приклад пропонуємо метод табличного нотування (Charting method), який полягає в систематизації інформації за ключовими категоріями у вигляді таблиці. Стверджуємо, що таке нотування допомогло студентам розподілити зміст, коментарі й ідеї для подальшого використання при роботі з частиною статті «Обговорення» зі статті Khan et al. [4].

Таблиця 2

Ключові ідеї з розділу «Обговорення»	Коментар/можливе застосування у власному дослідженні
Wearable devices показують високу ефективність у визначенні емоцій за фізіологічними сигналами.	Можна використати подібні пристрої для збору даних в експериментальній частині роботи
Застосування машинного навчання покращує точність розпізнавання емоцій	Можна використати подібні пристрої для збору даних в експериментальній частині роботи
Основні виклики: варіабельність сигналів у різних користувачів та умови експерименту.	Варто врахувати в методиці контроль змінних і стандартизувати процедури збору даних.

Цей приклад допоміг студентам зрозуміти, як виділяти ключові ідеї та одночасно формувати власні думки для подальшого використання в їхніх дослідженнях.

Четвертим етапом є «Узагальнення цільового фрагмента», що передбачає навчання студентів самостійно синтезувати наукову інформацію на основі зроблених раніше нотаток. Після систематизації ключових ідей у вигляді нотаток наступним кроком стає осмислення та трансформація цих даних у власний академічний текст. Під керівництвом викладача студенти роблять узагальнення обраної частини статті – це може бути вступ, огляд літератури або розділ з результатами. Важливо, що такий синтез є не простим повторенням чи механічним переказом авторської анотації, а демонструє здатність критично осмислювати прочитане, виділяти головне та чітко й логічно оформлювати думку відповідно до академічних стандартів. Викладач звертає увагу студентів, що узагальнення має бути стислим, змістовним і побудованим із розумінням контексту обраного фрагменту. Варто наголосити на тому, що цей етап формує вміння створювати академічний переказ, сприяє розвитку критичного мислення й готує студентів до написання огляду літератури у власних наукових роботах, забезпечуючи аргументований і послідовний виклад наукової інформації.

У нашому прикладі зі статтею Khan et al. (2019) студенти на основі табличних нотаток узагальнювали ключові ідеї розділу «Обговорення» у вигляді власного академічного тексту [4]. Вони поєднували відомості про ефективність переносних пристроїв для розпізнавання емоцій, важливість застосування методів машинного навчання й виклики, пов'язані з варіабельністю сигналів і стандартизацією процедур. Треба підкреслити, що таке узагальнення не було дослівним повторенням, а демонструвало здатність студентів критично осмислювати інформацію, виокремлювати головне й логічно викладати думки, що є важливим кроком для подальшого написання огляду літератури та наукової роботи загалом.

Далі представлено узагальнення обраного фрагмента статті [4], виконаного студентами:

«In the article by Khan et al. (2019), the authors emphasize that wearable devices effectively recognize emotions through physiological signals, and the use of machine learning significantly improves the accuracy of these systems. At the same time, they highlight challenges related to signal variability among different users and the influence of external factors, which calls for further standardization of data collection methods. These aspects are important for the future development of emotion recognition technologies and may be relevant for my own research».

П'ятим, фінальним, етапом є «Оформлення цитувань і бібліографії», що передбачає опанування студентами правил включення прямих і непрямих цитат у власний текст, а також правильне оформлення бібліографічних записів відповідно до академічних стандарту APA7. Після того, як студенти сформували узагальнення наукового фрагмента, важливо навчитися інтегрувати цю інформацію у власний текст, дотримуючись етичних і стилістичних норм академічного письма. На цьому етапі особлива увага приділяється не лише змісту цитат, а і їх правильному оформленню в тексті й у списку літератури.

Варто зазначити, що цей крок має не лише технічне, а й концептуальне значення: він формує розуміння академічної доброчесності, вміння посылатися на джерела, уникати плагіату й демонструвати повагу до інтелектуальної власності. Студенти вчаться розрізняти, коли доцільно використовувати пряму цитату, а коли – парафраз, а також засвоюють правила оформлення посилань у тексті та структурування бібліографічного списку. У результаті формується навичка технічно грамотного письма, яка відповідає міжнародним академічним стандартам і є невід'ємною частиною будь-якої наукової роботи.

Приклад бібліографічного запису у стилі APA 7 для вказаної вище статті [4]: Khan, N. A., Anwar, S. M., Nazir, S., & Shehzadi, E. (2019). *Emotion recognition using wearables: A systematic literature review [Preprint]*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1912.10528>.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зробимо висновок, що запропонована поетапна методика роботи з англomовною нау-

ковою статтею в межах курсу академічного письма для студентів-психологів ефективно поєднує мовну й академічну підготовку. Вона системно формує ключові компетенції, необхідні для якісного освоєння академічного письма та наукової діяльності.

Якщо на першому етапі студенти вчаться критично оцінювати якість наукових джерел, розпізнавати академічні публікації й відокремлювати їх від популярних або нерецензованих матеріалів, то другий етап зосереджений на аналізі структури статті й розумінні функцій кожного її розділу, що допомагає орієнтуватися в логіці наукового викладу. Наступний, третій, етап передбачає ведення тематичних нотаток із застосуванням ефективних методів нотування, що розвиває навички аналітичного читання та систематизації інформації. На четвертому етапі студенти використовують свої

нотатки й навчаються узагальнювати вибрані фрагменти тексту, формуючи власний академічний переказ із критичним осмисленням змісту. Останній, п'ятий, етап спрямований на освоєння техніки оформлення цитат і бібліографії відповідно до міжнародних стандартів, що закріплює академічну доброчесність і технічну грамотність.

Уважаємо, що запропонована методика має практичну цінність, яка полягає в моделюванні повного циклу роботи зі статтею – від критичного відбору джерел до створення якісного наукового тексту з коректним оформленням посилань. Такий комплексний підхід розвиває в студентів навички академічної автономії, здатність самостійно працювати з науковою літературою, будувати аргументацію та дотримуватися академічних норм письма.

Список використаних джерел

1. Flowerdew J. Academic discourse. Routledge, 2016.
2. Hyland K. Academic discourse: English in a global context. Continuum, 2009.
3. Jordan R. R. English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge University Press, 1997.
4. Khan N. A., Anwar S. M., Nazir S., Shehzadi E. Emotion recognition using wearables: A systematic literature review [Preprint]. arXiv. URL: <https://arxiv.org/abs/1912.10528>. 2019.
5. Paltridge B., Starfield S. Academic writing for international students of business. Routledge, 2020.
6. Smith J. A., Brown L. M. The effects of mindfulness meditation on stress reduction: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*. № 76 (4). P. 725–738. <https://doi.org/10.1002/jclp.22955>. 2020.
7. Swales J. M., Feak C. B. Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. University of Michigan Press, 2012.

References

1. Flowerdew, J. (2016). Academic discourse. Routledge [in English].
2. Hyland, K. (2009). Academic discourse: English in a global context. Continuum.
3. Jordan, R. R. (1997). English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge University Press [in English].
4. Khan, N. A., Anwar, S. M., Nazir, S., & Shehzadi, E. (2019). Emotion recognition using wearables: A systematic literature review [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1912.10528> [in English].
5. Paltridge, B., & Starfield, S. (2020). Academic writing for international students of business. Routledge [in English].
6. Smith, J. A., & Brown, L. M. (2020). The effects of mindfulness meditation on stress reduction: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 76 (4), 725–738. <https://doi.org/10.1002/jclp.22955> [in English].
7. Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills. University of Michigan Press [in English].

Надійшла 08.08.2025
Прийнята 12.09.2025
Опублікована 15.10.2025

ВПЛИВ ГІБРИДНИХ І ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ НА МОТИВАЦІЮ ПРАЦІ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЙ

Горяньська А. М.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ORCID ID: 0009-0002-9741-4623

Тіхонов А. М.

здобувач вищої освіти
Навчально-наукового інституту природничо-математичних,
медико-біологічних наук та інформаційних технологій
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ORCID ID: 0009-0003-2475-6187

У статті проаналізовано й систематизовано результати сучасних міждисциплінарних досліджень щодо впливу гібридних і віддалених форм організації праці на особистісну й професійну самодетермінацію та психологічне й трудове благополуччя працівників. Актуальність теми зумовлена масштабним поширенням цих форматів унаслідок глобальних трансформацій ринку праці та наслідків пандемії COVID-19, а також їх перетворенням на довгострокову стратегію для багатьох організацій. Аналіз наукових джерел дав змогу констатувати як позитивні, так і негативні аспекти впливу нових моделей праці на мотивацію й почуття благополуччя персоналу організацій. З одного боку, вони можуть сприяти зростанню автономії працівників, гнучкості в розподілі робочого часу, покращенню самопочуття та збереженню продуктивності праці, а також потенційно здатні знижувати плинність кадрів. З іншого боку, їх супроводжують певні ризики: розмиті межі між професійною й особистісною сферами життя, що призводить до підвищення рівня інформаційного та психологічного стресу й емоційного виснаження працівників; посилення почуття соціальної ізоляції, тривожності, депресивних станів і професійного вигорання, особливо за умов тривалої й повністю дистанційної роботи; виникнення «цифрової втоми». Установлено, що ефективність адаптації значною мірою залежить від індивідуальних навичок самоменеджменту, професійної самодетермінації, якості організаційної підтримки (чіткість політик, комунікація, культура довіри), а також соціально-культурних чинників, включаючи гендерні аспекти й доступність гнучких форматів для різних категорій працівників. Зроблено висновок про необхідність запровадження комплексного підходу, центрованого на людині, до управління гібридними й віддаленими форматами праці, що враховує взаємодію індивідуальних, організаційних і соціально-психологічних факторів для забезпечення як ефективності професійної діяльності, так і трудового та психологічного благополуччя працівників.

Ключові слова: гібридна й віддалена робота, мотивація праці, психологічне благополуччя, трудове благополуччя, особистісна й професійна самодетермінація, ментальне здоров'я, організаційна культура.

Horyanska A. M., Tikhonov A. M. The impact of hybrid and remote forms of work on work motivation and psychological well-being of organizational personnel

The article analyzes and systematizes the results of modern interdisciplinary research on the impact of hybrid and remote forms of work organization on personal and professional self-determination and psychological and labor well-being of employees. The relevance of the topic is due to the large-scale spread of these formats due to global labor market transformations and the consequences of the COVID-19 pandemic, as well as their transformation into a long-term strategy for many organizations. The analysis of scientific sources made it possible to state both positive and negative aspects of the impact of new work models on the motivation and sense of well-being of organizational personnel. On the one hand, they can contribute to increasing employee autonomy, flexibility in the distribution of working time, improving well-being and maintaining

labor productivity, and are also potentially capable of reducing staff turnover. On the other hand, they are accompanied by certain risks: blurred boundaries between the professional and personal spheres of life, which leads to an increase in the level of information and psychological stress and emotional exhaustion of employees; increased feelings of social isolation, anxiety, depression and professional burnout, especially in conditions of long-term and fully remote work; the emergence of "digital fatigue". It has been established that the effectiveness of adaptation largely depends on individual self-management skills, professional self-determination, the quality of organizational support (clarity of policies, communication, culture of trust), as well as socio-cultural factors, including gender aspects and the availability of flexible formats for different categories of employees. The conclusion is made about the need to introduce a comprehensive, person-centered approach to managing hybrid and remote work formats, which takes into account the interaction of individual, organizational and socio-psychological factors to ensure both the effectiveness of professional activity and the labor and psychological well-being of employees.

Keywords: hybrid and remote work, work motivation, psychological well-being, work well-being, personal and professional self-determination, mental health, organizational culture.

Вступ. Сучасний світовий ринок праці перебуває в стані глибокої трансформації, зумовленої комплексом глобальних чинників і прискореної наслідками пандемії COVID-19, під час якої стрімкого поширення набули гібридні та віддалені форми організації трудової діяльності, що передбачають виконання професійних обов'язків поза межами традиційного офісного простору, частково або повністю. Зважаючи на розповсюдження таких альтернативних форматів праці, їх специфіка стала об'єктом інтенсивних міждисциплінарних досліджень у сферах психології праці, організаційної психології, соціології, економіки, менеджменту й інформаційних технологій.

Перехід до гнучких моделей роботи вплинув не лише на операційні показники організацій, такі як продуктивність та ефективність, а й, що не менш важливо, на суб'єктивне відчуття психологічного благополуччя працівників. Науковці наголошують, що дистанційна та гібридна праця докорінно змінює звичні моделі комунікації, особливості соціально-психологічної взаємодії в трудовому колективі й, особливо критично, межі між професійною діяльністю й приватним особистим життям працівників. Залежно від специфіки організації такої діяльності та особливостей поєднання й рівня розвитку професійно важливих та особистісно-характерологічних рис співробітників: автономність, компетентність, екстраверсія/інтроверсія, емпатійність/емоційна відстороненість, суб'єктивний локус контролю, агресивність, фрустраційна толерантність (емоційна стійкість) тощо, ці зміни можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки

для ментального й емоційного здоров'я конкретного суб'єкта праці. З одного боку, дослідники М. Aruldoss, Т. Lakshmi, R. Venkatesh зазначають потенційні переваги, такі як зростання автономії працівників і покращення їхніх можливостей щодо самостійної організації гнучкого й зручного для них робочого графіку [3, с. 4]. N. Bloom, R. Han, J. Liang, J. Roberts [4] наголошують, що гібридні моделі можуть сприяти зменшенню плинності кадрів, покращенню самопочуття працівників і збереженню високого рівня продуктивності праці. З іншого боку, виявлені також негативні моменти: працівники часто скаржаться на розмиття меж між робочим та особистим часом і простором, що потенційно впливає на підвищення рівня психологічного стресу та прискорення емоційного виснаження [3, с. 4]. М. Zalat, М. Hamed, S. Bolbol застерігають, що тривала робота в повністю дистанційному форматі може призводити до зростання випадків соціальної ізоляції, тривожних і депресивних станів, а також професійного вигорання [13, с. 12]. Зауважимо, що в Україні ці процеси ускладнені вкрай негативними наслідками тривалої й виснажливої війни: вимушена зовнішня й внутрішня міграція населення, переміщення трудових кадрів і колективів, мобілізація, постійні проблеми зі зв'язком та енергозабезпеченням, хронічна втома від перманентних повітряних та інформаційних атак ворога, високий загальний рівень тривожності й стресу тощо.

Актуальність вивчення впливу гібридних і дистанційних форматів роботи на внутрішню мотивацію й трудове та психологічне благополуччя працівників підсилюються тим фак-

том, що ці моделі все частіше розглядаються роботодавцями не як тимчасове антикризове рішення, а як довгострокова стратегія трансформації організаційної культури та системи трудових відносин. Міжнародні звіти й дослідження фіксують поступову зміну підходів до управління персоналом з усе більшим акцентом на забезпеченні гігієни праці, добробуту працівників, підтримці належної трудової мотивації й громадського здоров'я, профілактиці емоційного вигорання. Наприклад, зазначається, що працівники з можливістю роботи з дому демонструють кращі показники задоволеності життям і менше потребують лікарняних порівняно з тими, хто увесь робочий час проводить в офісі [11]. Водночас не варто ігнорувати й негативні аспекти віддаленої роботи, серед яких – істотне зниження загальної кількості безпосередніх соціальних контактів; посилення почуття самотності в частини працівників через брак емоційної близькості, яку здатні задовольнити первинні контактні групи; утрата чітких меж між особистим і робочим часом і простором; надмірне цифрове навантаження, що значно ускладнює процес прийняття рішень: намагання суб'єкта оперувати значною кількістю дрібних деталей призводить до накопичення втоми, погіршення концентрації уваги та запам'ятовування інформації, загального підвищення рівня тривожності й стресу, депресивних станів, дратівливості, невдоволеності роботою зокрема та якістю життя загалом. Тому в цих умовах має зростати роль тайм-менеджменту, якісного ергономічного налаштування інформаційних пристроїв та опанування техніками підтримки емоційного й фізичного балансу: техніки усвідомленості, що передбачають постійний моніторинг свого фізичного самопочуття й емоцій з регулярною фіксацією своїх відчуттів, переживань і думок (медитаційні сеанси, техніки дихання, рухової активності). Усі зазначені чинники зумовлюють нагальну потребу в подальших емпіричних дослідженнях.

Посилений інтерес науковців різних галузей до означеної проблеми сприяв формуванню міждисциплінарного підходу, що дає змогу глибше аналізувати не лише індивідуальні реакції працівників, а й системні фак-

тори, що впливають на ефективність та екологічність нових моделей праці. Дослідження вказують на ключові предиктори позитивного сприйняття гібридної роботи, серед яких – чіткість внутрішньоорганізаційної політики, регулярна та якісна зворотна комунікація з керівництвом, наявність механізмів емоційної підтримки та збереження командної взаємодії попри фізичну дистанцію [1, с. 6].

У цьому контексті є актуальним системне вивчення впливу гібридної та віддаленої роботи на баланс між роботою й особистим життям, а також на мотивацію праці та почуття трудового й психологічного благополуччя персоналу. Такий аналіз має враховувати як індивідуальні, статеві та вікові особливості працівників, їхню внутрішню мотивацію, так і соціокультурні чинники та специфіку їхньої професійної діяльності.

Метою статті є систематизація й аналіз сучасних наукових досліджень щодо впливу гібридних і віддалених форматів роботи на професійну мотивацію та трудове й психологічне благополуччя в контексті балансу «робота-життя» персоналу організацій.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати позитивні та негативні ефекти гібридної й віддаленої роботи на психологічний стан працівників у контексті балансу «робота-життя»; 2) визначити ключові індивідуальні, організаційні та соціальні фактори, що модулюють цей вплив; 3) розглянути динаміку адаптаційних процесів до нових форматів праці; 4) синтезувати наявні дані для формування комплексного розуміння досліджуваного феномена.

Комплексний підхід до аналізу цих впливів може сприяти розробленню ефективних організаційних стратегій, спрямованих на психологічну підтримку ментального й емоційного здоров'я працівників і забезпечення достатньої психологічної спільності, згуртованості трудових колективів в умовах нової парадигми праці.

Методи та методики дослідження. У процесі наукового дослідження використано загальнонаукові теоретичні методи: аналіз, класифікація, систематизація, порівняння й узагальнення.

Результати. Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про неоднозначний, дво-

їстий характер впливу гібридних і віддалених форматів роботи на працівників. З одного боку, у цих моделях міститься низка потенційних переваг. Зокрема, це зростання автономії працівника як здатності суб'єкта ініціювати самостійні рішення, планувати й забезпечувати власні дії, що дає працівникам змогу не лише краще контролювати свій робочий графік і самостійно обирати спосіб виконання завдань, а й дає суб'єктивне відчуття загального контролю над своєю поведінкою та життям загалом. Така гнучкість може не лише позитивно впливати на загальне самопочуття та задоволеність роботою, а й сприяти розвитку потреби в професійній компетентності як здатності досягти бажаних результатів праці. Наводяться переконливі аргументи, що гібридні моделі можуть бути вигідними як для працівників, так і для компаній, сприяючи зниженню рівня плинності кадрів і збереженню продуктивності праці на високому рівні, водночас покращуючи добробут персоналу [4]. Також констатовано той факт, що працівники, зайняті на таких формах роботи, беруть менше лікарняних порівняно з тими, хто постійно працює в офісі, що може свідчити про кращі умови для збереження здоров'я (зменшення ймовірності зараження вірусними інфекціями внаслідок суттєвого обмеження кількості контактів на роботі й у громадському транспорті) або більшу гнучкість у поєднанні роботи й нездужання [11].

Однак ці переваги часто супроводжуються значними ризиками й викликами. Однією з найбільш поширених психологічних проблем є розмиття меж між професійною діяльністю та особистим життям. Виконання професійних обов'язків у домашньому середовищі має бути чітко спланованим та організованим, адже постійна доступність роботи разом із нелімітованим використанням особистих технічних пристроїв для виробничих цілей можуть призводити до того, що робота все більше проникає в приватний час і простір, спричиняючи хронічний стрес та емоційне виснаження [3, с. 4]. Особливо гостро ця проблема постає за умови повністю віддаленої роботи, коли відсутність фізичного розмежування між робочим місцем і просто-

ром помешкання може ставати критичною, адже від цього потерпає не лише сам працівник, а і його співмешканці, сім'я. У багатьох публікаціях указується на зростання випадків почуття соціальної ізоляції працівників. Свого часу Е. Мейо [8], автор доктрини «людських взаємин», експериментально довів, що людину не можна сприймати як суто раціональну істоту, адже на її трудову поведінку впливає не лише чинна в організації система матеріального стимулювання праці, а й багато інших соціально-психологічних і навіть підсвідомих чинників. Їх ігнорування й недооцінка як самим суб'єктом трудових відносин, так і його керівництвом, урешті-решт, може призвести до прикрого збою в роботі захисних механізмів особистості й у край негативно позначитися на психічній і трудовій діяльності, стосунках з людьми: загострення внутрішніх і зовнішніх конфліктів, фрустрація, утрата соціального інтересу, невмотивована агресія, адиктивна поведінка, дегуманізація стосунків тощо. Зокрема, причинами переживання емоційного відчуження робітника, що змушений працювати дистанційно, можуть бути труднощі задоволення потреб у безпеці, належності й визнанні, але особливо це стосується дефіциту потреби в соціальних зв'язках, коли людині бракує позитивних емоцій, які вона може отримати в реальних контактах з колегами, перебуваючи з ними в спільному фізичному просторі й часі. Членство в неформальних малих групах забезпечує індивіду почуття соціальної інтегрованості, ідентифікацію з референтними, значущими людьми, почуття спільності, співучасті, співчуття, а тому є важливим джерелом соціальної та психологічної підтримки. Неминуче обмеження кількості й частоти близьких соціальних контактів в умовах дистанційної роботи може спровокувати виникнення тривожних і депресивних станів у схильних до цього працівників, а також значно підвищувати ризик професійного вигорання [13, с. 12]. Отже, потенційна перевага віддаленої роботи у вигляді підвищеної автономії може обернутися негативними наслідками, якщо працівник страждає комплексом меншовартості, занадто залежний, емоційно вразливий, нестабільний, не володіє достатніми навичками самоорга-

нізації або якщо організація в особі керівництва всіх рівнів не приділяє належної уваги створенню гуманних умов для формування й підтримки збалансованих меж між роботою і приватним простором і часом.

Отже, успішність переходу й повноцінного функціонування в умовах гібридної чи віддаленої роботи значною мірою залежить від індивідуальних особливостей (темпераментні та характерологічні симптомокомплекси, організаційні й комунікативні здібності, соціальний інтелект тощо) і набутих професійних знань, умінь і навичок самого працівника. У дослідженнях підкреслюється все більша роль навичок таймменеджменту, самоменеджменту, самоорганізації та планування. Соціально відповідальні працівники, які здатні ефективно структурувати свій робочий день, установлювати чіткі часові межі між роботою та особистим життям, а також без зовнішнього контролю підтримувати належну дисципліну праці, значно легше адаптуються до нових умов. Вони демонструють вищий рівень задоволеності життям і нижчий рівень стресу порівняно з тими, хто стикається з труднощами самоорганізації [9, с. 9]. Здатність суб'єкта праці до емоційно-вольової саморегуляції стає ключовою компетенцією в умовах зниження кількості безпосередніх соціальних контактів і традиційних механізмів контролю, характерних для офісного середовища.

Зазначається, що вплив нових форматів роботи не є статичним і може змінюватися з часом, тому важливо також урахувати динаміку адаптаційних процесів [12]. На початкових етапах переходу до віддаленої роботи здебільшого домінують позитивні емоції, пов'язані з новизною, гнучкістю й можливістю заощаджувати час на дорогу. Однак у подальшому особливо за відсутності належної організаційної підтримки та суттєвого обмеження можливостей соціальної взаємодії, товариських стосунків з колегами, частина працівників підспудно переживає занепокоєння, що згодом переростає в емоційне напруження, тривогу, відбувається поступове, проте неухильне накопичення психологічної втоми. На цьому фоні може відбутися блокування зовнішніх мотивів діяльності, наприклад, мотиви досягнення успіху можуть змінитися

на мотиви уникнення невдач або мотиви гомеостазу. Ситуацію ускладнює й так звана «цифрова втома», що пов'язана з постійним перебуванням онлайн, великою кількістю віртуальних зустрічей. Для неї властиві негативна зміна динаміки психічних функцій, уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, сповільненість процесу прийняття рішень, нерішучість, зниження самоконтролю, здатності до творчих рішень, дратівливість, байдужість.

Отже, тривале перебування в умовах соціальної ізоляції, навіть часткової, може призвести до зростання рівня тривожності, зниження мотивації й втрати емоційного зв'язку з командою та організацією загалом [7]. Відповідно, адаптація не може бути одноразовим актом, це тривалий процес, який потребує постійної уваги як з боку працівника (саморозвиток навичок адаптивної саморегуляції), так і з боку керівництва організації: створення підтримуючих умов, можливість звернення за допомогою до професійного психолога, організація соціально-психологічних тренінгів для персоналу тощо.

Соціокультурні й гендерні аспекти. Вплив гібридних і віддалених моделей праці не є універсальним і значною мірою модулюється соціальним і культурним контекстом, а також гендерними факторами [10]. Важливим соціальним показником є проблема нерівності в долученні до таких форматів. Можливість працювати дистанційно чи в гібридному режимі здебільшого залежить від типу професії (переважно для працівників розумової праці, ІТ, креативних індустрій), регіону проживання, рівня опанування цифровими навичками й наявності відповідних умов удома (окреме робоче місце, стабільний інтернет тощо). Працівники фізичної праці, представники сфери обслуговування та інших секторів часто позбавлені такої можливості, що в кризові періоди може ще відчутніше посилювати наявну соціальну нерівність і негативно впливати на почуття безпеки й добробуту робітників цих непривілейованих категорій. Це створює виклики для формування інклюзивної трудової політики, яка б ураховувала потреби різних категорій працівників.

Гендерний аспект також є надзвичайно важливим. З одного боку, для жінок, особливо

тих, хто здійснює догляд за дітьми, хворими чи літніми родичами, гнучкі формати роботи можуть стати ресурсом для кращого поєднання професійних і сімейних ролей, потенційно знижуючи щоденне навантаження. З іншого боку, існує ризик, що робота з дому, особливо за наявності неформальних очікувань постійної доступності з боку роботодавця та традиційного розподілу домашніх обов'язків, може призвести до збільшення так званої «невидимої» праці й посилення загального навантаження на жінок. Дослідження показують, що в умовах гібридної зайнятості може спостерігатися зростання гендерного навантаження, особливо в сім'ях з маленькими дітьми, де межі між роботою та доглядом стають ще більш розмитими [6, с. 11].

На сприйняття й ефективність нових форматів праці впливає й культурний контекст [10]. У країнах з високим рівнем колективізму та традиційними ієрархічними моделями управління перехід на дистанційну роботу може супроводжуватися значними труднощами, серед них – брак довіри до працівників з боку керівництва, проблеми з налагодженням ефективної комунікації на відстані, непрозорість очікувань і надмірний контроль. Натомість у культурах, де цінуються автономія, самоконтроль і відкритість, гнучкі формати роботи часто сприймаються позитивніше – як прояв довіри та інвестиція в професійний розвиток працівника. Це підкреслює необхідність урахування національних трудових традицій і культурних особливостей під час розроблення й впровадження політик щодо гібридної та віддаленої роботи.

Роль організаційної культури й лідерства. Досвід впровадження гібридних і віддалених форматів роботи засвідчив, що наявність відповідних технологічних інструментів є необхідною, але далеко не достатньою умовою продуктивності діяльності. Ключову роль відіграють організаційна культура та стиль лідерства. Між іншим зазначається, що позитивне сприйняття нових моделей праці й високий рівень добробуту працівників досягаються там, де організації цілеспрямовано формують підтримувальне середовище. Це включає розроблення чітких і прозорих політик щодо гнучкої роботи, забезпечення регулярної

та ефективної комунікації між керівництвом і співробітниками, впровадження механізмів емоційної підтримки й активні зусилля для збереження командної взаємодії та згуртованості попри фізичну дистанцію [1, с. 6]. Особлива відповідальність покладається на лідерів, які мають не лише керувати робочими процесами, а й активно формувати культуру довіри, конструктивної толерантності, відкритого діалогу та психологічної безпеки. В умовах, коли прямий контроль ускладнений, довіра стає фундаментом взаємин. Керівники мають анонсувати кредит довіри й усіляко підтримувати у співробітників упевненість у їхній здатності працювати автономно й відповідально, фокусуючись на результатах діяльності, а не на мікроменеджменті робочого часу. Відсутність такого підходу може призвести до серйозних негативних наслідків: зростання дезангажованості працівників, втрати відчуття належності до команди, погіршення соціального клімату та, як наслідок, підвищення плинності кадрів. Особливо чутливими до цього є молоді фахівці, для яких соціальні аспекти роботи й можливості для неформального навчання й менторства є важливими чинниками професійного розвитку [12, с. 18].

У цьому контексті набуває поширення концепція «екології праці», яка розглядає робоче середовище як цілісну систему, що інтегрує фізичні, психологічні, соціальні й організаційні фактори [10, с. 27]. Ефективне впровадження гібридної моделі, згідно із цим підходом, можливе лише тоді, коли роботодавець створює середовище підтримки, що враховує індивідуальні потреби працівників, забезпечує соціально-психологічну потребу в належності до групи, сприяє встановленню здорового балансу між роботою та приватним життям і гарантує психоемоційну безпеку. Створення таких умов значно знижує ризик професійного вигорання й підвищує рівень залучення до роботи.

Переосмислення трудового благополуччя та майбутні напрями. Масштабне поширення гібридних і віддалених форматів роботи змушує переглядати не лише організаційні процеси, а й самі концептуальні підходи до розуміння трудового благополуччя. Традиційні

моделі, орієнтовані переважно на умови праці в офісі та стандартний робочий графік, виявляються недостатніми для опису досвіду працівників у нових умовах. Виникає необхідність розширення поняття трудового благополуччя, включаючи до нього такі аспекти, як суб'єктивне відчуття сенсу роботи, рівень автономії та контролю над робочим процесом, можливості для реалізації особистісного потенціалу, якість міжособистісних стосунків (навіть віртуальних), здатність керувати когнітивним (інформаційним) навантаженням і підтримувати емоційну стабільність особистості.

Важливу роль у цьому контексті відіграє теорія самодетермінації. Її автори (Е. Deci, R. Ryan, 2008) аргументовано доводять, що для психологічного здоров'я та оптимального функціонування людини необхідне задоволення трьох базових психологічних потреб: у компетентності (відчуття ефективності у діяльності), автономії (відчуття свободи вибору й контролю) та зв'язку з іншими (відчуття належності й турботи). В умовах нестандартних форматів праці, де традиційні соціальні зв'язки можуть послаблюватися, а вимоги до самоорганізації суб'єкта праці зростають, забезпечення цих потреб стає критично важливим для підтримки мотивації, залученості й загального благополуччя працівників [5, с. 234].

Окрім того, успішна адаптація до нових реалій вимагає розвитку специфічних компетенцій, таких як цифрова грамотність, психологічна стійкість до невизначеності та змін, навички ефективної асинхронної комунікації та здатності до саморегуляції в умовах підвищеної гнучкості. Розуміння цих нових компонентів благополуччя й компетентності дає змогу організаціям розробляти більш цілеспрямовані програми підтримки та розвитку персоналу.

Отже, гібридна й дистанційна робота – це не просто технологічна чи організаційна інновація, а глибока соціокультурна трансформація, що торкається фундаментальних аспектів трудової діяльності: професійної ідентичності, соціальної належності, життєвих пріоритетів і самої природи взаємодії між працівником та організацією. Її успішне впровадження

потребує переходу від моделей управління, основаних на контролі, до моделей, побудованих на довірі, підтримці й турботі про людину як суб'єкта праці.

Висновки. Аналіз сучасних наукових досліджень показує, що вплив гібридних і віддалених форм організації праці на трудове й психологічне благополуччя в контексті балансу «робота-життя» дорослих працівників є складним, багатофакторним і не універсальним. Ці формати містять як значний потенціал для підвищення гнучкості, автономії й задоволеності працівників, так і серйозні ризики, пов'язані з розмиттям меж між роботою й особистим простором, соціальною ізоляцією, інформаційним стресом та емоційним вигоранням. Ефективність гібридної та дистанційної роботи значною мірою залежить від динамічної взаємодії індивідуальних, організаційних і соціокультурних чинників.

Упровадження гнучких моделей праці вимагає від організацій переходу від суто технічних рішень до комплексних, стратегій, центрованих на людині. Необхідно формувати підтримувальне середовище, що забезпечує психологічну безпеку, сприяє збереженню й гуманізації соціальних зв'язків, ураховує індивідуальні потреби працівників та активно запобігає потенційним ризикам для фізичного, емоційного й ментального здоров'я. Ключову роль у цьому процесі відіграють лідери, здатні будувати конструктивні стосунки, основані на довірі, і підтримувати команду на відстані.

З теоретичного погляду, поширення нових форматів праці актуалізує потребу в переосмисленні концепцій трудового благополуччя, продуктивності й управління персоналом, інтегруючи підходи з психології (наприклад, теорію самодетермінації), соціології й менеджменту.

Поглиблення міждисциплінарної співпраці та проведення комплексних досліджень є необхідною умовою для розроблення науково обґрунтованих підходів до організації праці в нову епоху, що забезпечать баланс між економічною ефективністю, метальним та емоційним здоров'ям працівників, їхнім добробутом і сталим розвитком організацій і суспільства загалом.

Список використаних джерел

1. Al-Azzam M., Hussein R. A., Obeidat R. et al. Predictors of employee well-being in remote working settings: a public health perspective. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2023. Vol. 28 (3). P. 215–229. <https://doi.org/10.1037/ocp0000349>.
2. Allen T. D., Golden T. D., Shockley K. M. How effective is telecommuting? Assessing the status of our scientific findings. *Psychological Science in the Public Interest*. 2015. Vol. 16 (2). P. 40–68. <https://doi.org/10.1177/1529100615593273>.
3. Aruldoss M., Lakshmi T. M., Venkatesh R. Work-life balance and psychological well-being: a moderated mediation model among IT employees. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1275683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1275683>.
4. Bloom N., Han R., Liang J., Roberts J. Hybrid work is a win-win-win for companies, workers, and society. *Stanford Institute for Economic Policy Research*. 2024. URL: <https://news.stanford.edu/stories/2024/06/hybrid-work-is-a-win-win-win-for-companies-workers>.
5. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49 (3). P. 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
6. Kossek E. E., Ruderman M. N., Braddy P. W., Hannum K. M. Work-nonwork boundary management profiles: A person-centered approach. *Gender, Work & Organization*. 2022. Vol. 29 (1). P. 1–16. <https://doi.org/10.1111/gwao.12745>.
7. Mental Health Foundation. Remote working and mental health: Evidence briefing. London, 2023. URL: <https://www.mentalhealth.org.uk/explore-mental-health/publications/remote-working-and-mental-health>.
8. Mayo Elton. The social problems of an industrial civilization. London : Routledge, 1998. 200 p. <https://doi.org/10.4324/9781315824277>.
9. Oakman J., Kinsman N., Stuckey R. et al. A rapid review of mental and physical health effects of working at home: how do we optimise health? *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 2560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00256>.
10. Rudolph C. W., Allan B. A., Clarke M. M., Hertel G. A meta-analysis of work-life balance and wellbeing outcomes: Examining the moderating effects of gender and culture. *Journal of Vocational Behavior*. 2021. Vol. 126. Article 103516. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103516>.
11. Vitality. Hybrid workers take fewer sick days than those in the office. *The Times*. 2024. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/hybrid-workers-take-fewer-sick-days-than-those-in-the-office-kz0hp2hb0>.
12. WorkLifeWell Research Project. Disengagement in remote workplaces: psychological mechanisms and leadership implications. *Research Briefing Series*. 2023. University of Leeds. <https://worklifewell.leeds.ac.uk/documents/briefing3.pdf>.
13. Zalat M. M., Hamed M. S., Bolbol S. A. Impact of remote work on mental health: a systematic review. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, № 18. Article 8278. <https://doi.org/10.3390/su15188278>.

References

1. Al-Azzam M., Hussein R. A., & Obeidat R. (2023). Predictors of employee well-being in remote working settings: a public health perspective. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 28 (3). P. 215–229. <https://doi.org/10.1037/ocp0000349>.
2. Allen T. D., Golden T. D., & Shockley K. M. (2015). How effective is telecommuting? Assessing the status of our scientific findings. *Psychological Science in the Public Interest*. Vol. 16 (2). P. 40–68. <https://doi.org/10.1177/1529100615593273>.
3. Aruldoss M., Lakshmi T. M. & Venkatesh R. (2024). Work-life balance and psychological well-being: a moderated mediation model among IT employees. *Frontiers in Psychology*. Vol. 15. Article 1275683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1275683>.
4. Bloom N., Han R., Liang J. & Roberts J. (2024). Hybrid work is a win-win-win for companies, workers, and society. *Stanford Institute for Economic Policy Research*. Retrieved from: <https://news.stanford.edu/stories/2024/06/hybrid-work-is-a-win-win-win-for-companies-workers>.
5. Deci E. L. and Ryan R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*. Vol. 49 (3). P. 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
6. Kossek E. E., Ruderman M. N., Braddy P. W. & Hannum K. M. (2022). Work–nonwork boundary management profiles: A person-centered approach. *Gender, Work & Organization*. 2022. Vol. 29 (1). P. 1–16. <https://doi.org/10.1111/gwao.12745>.
7. Mental Health Foundation. (2023). Remote working and mental health: Evidence briefing. London. Retrieved from: <https://www.mentalhealth.org.uk/explore-mental-health/publications/remote-working-and-mental-health>.

8. Mayo Elton. (1998). The social problems of an industrial civilization. London: Routledge. 200 p. <https://doi.org/10.4324/9781315824277>.
9. Oakman J., Kinsman N. & Stuckey R. (2020). A rapid review of mental and physical health effects of working at home: how do we optimise health? *Frontiers in Psychology*. Vol. 11. Article 2560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00256>.
10. Rudolph C. W., Allan B. A., Clarke M. M. & Hertel G. (2021). A meta-analysis of work–life balance and wellbeing outcomes: Examining the moderating effects of gender and culture. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 126. Article 103516. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103516>.
11. Vitality. (2024). Hybrid workers take fewer sick days than those in the office. *The Times*. Retrieved from: <https://www.thetimes.co.uk/article/hybrid-workers-take-fewer-sick-days-than-those-in-the-office-kz0hp2hb0>.
12. WorkLifeWell Research Project. (2023). Disengagement in remote workplaces: psychological mechanisms and leadership implications. *Research Briefing Series*. University of Leeds. Retrieved from: <https://worklifewell.leeds.ac.uk/documents/briefing3.pdf>.
13. Zalat M. M., Hamed M. S. & Bolbol S. A. (2023). Impact of remote work on mental health: a systematic review. *Sustainability*. Vol. 15, № 18. Article 8278. <https://doi.org/10.3390/su15188278>.

Надійшла 14.08.2025

Прийнята 15.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ

Гриньова Н. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
ORCID ID: 0000-0001-7261-9871

Черній А. Л.

здобувачка вищої освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
ORCID ID: 0009-0009-8994-2902

Статтю присвячено дослідженню актуальної проблеми вивчення особливостей емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти. Актуальність роботи зумовлена тим, що успішна соціально-емоційна інтеграція цих дітей є ключовою для їхньої загальної адаптації й усебічного розвитку. Метою дослідження було проведення порівняльного аналізу емоційних станів учнів з інтелектуальними порушеннями та їхніх однолітків з нормотиповим розвитком. У дослідженні взяли участь 60 учнів, поділених на експериментальну й контрольну групи. Для отримання об'єктивної картини емоційного стану використано комплекс валідних психодіагностичних методик, зокрема «Шкала явної тривожності СМАС», опитувальник САН, тест тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен, кольоровий тест Люшера та «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів».

Результати емпіричного дослідження виявили статистично значущі відмінності між групами. Доведено, що для дітей з інтелектуальними порушеннями характерний тотально високий, генералізований рівень тривожності, а також значно знижений психоемоційний тонус, що проявляється в погіршеному самопочутті й пригніченому настрої. Установлено фрустрацію базових потреб, високу внутрішню напруженість, що підтверджується несвідомими виборами кольорів, і суттєві труднощі в ідентифікації власних емоцій. Отримані дані підтверджують системний характер емоційного неблагополуччя в цієї категорії дітей, що обґрунтовує необхідність розроблення цілеспрямованих психокорекційних програм і надання практичних рекомендацій для педагогів, які працюють з учнями в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: емоційна сфера, порушення інтелектуального розвитку, молодший шкільний вік, тривожність, психодіагностика, інклюзивна освіта.

Hrynova N. V., Chernii A. L. Research of the emotional sphere features of young children with intellectual development disorders

The article is devoted to the study of the current problem of studying the features of the emotional sphere of younger schoolchildren with intellectual disabilities in inclusive education. The relevance of the work is due to the fact that successful socio-emotional integration of these children is key to their overall adaptation and comprehensive development. The purpose of the study was to conduct a comparative analysis of the emotional states of students with intellectual disabilities and their peers with normotypical development. The study involved 60 students, divided into experimental and control groups. To obtain an objective picture of the emotional state, a set of valid psychodiagnostic methods was used, in particular, the "SMAS Overt Anxiety Scale", the SAN questionnaire, the anxiety test of R. Temml, M. Dorki, V. Amen, the Luscher color test and the "Visual-associative self-assessment of emotional states".

The results of the empirical study revealed statistically significant differences between the groups. It has been proven that children with intellectual disabilities are characterized by a totally high, generalized level of anxiety, as well as a significantly reduced psycho-emotional tone, which manifests itself in poor health and depressed mood. Frustration of basic needs, high internal tension, confirmed by unconscious color choices, and significant difficulties in identifying one's own emotions have been established. The data obtained

confirm the systemic nature of emotional distress in this category of children, which justifies the need to develop targeted psycho-correctional programs and provide practical recommendations for teachers working with students in an inclusive environment.

Keywords: *emotional sphere, intellectual disability, primary school age, anxiety, psychodiagnostics, inclusive education.*

Вступ. Актуальність дослідження особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушенням розвитку інтелекту зумовлена комплексом соціальних, освітніх і науково-практичних чинників, що є надзвичайно значущими для сучасної України. Сучасний український освітній простір активно трансформується в напрямі інклюзії, що передбачає включення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, до загальноосвітніх закладів. Успішність цього процесу залежить не лише від академічної адаптації, а й від соціально-емоційної інтеграції дитини в колектив однолітків. Нерозуміння власних емоцій та емоцій навколишніх, труднощі в їх адекватному вираженні та регуляції стають головним бар'єром на шляху до успішної соціалізації, побудови дружніх стосунків і формування позитивної атмосфери в класі. Таким чином, вивчення емоційних особливостей цих дітей є ключовим для розроблення дієвих стратегій їхньої підтримки в умовах інклюзії.

Метою статті є представлення результатів дослідження особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Завдання статті – здійснити аналіз наукових джерел, присвячених особливостям емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, і наявних підходів до їхньої психолого-педагогічної підтримки, представити результати емпіричного дослідження емоційної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, використовуючи комплекс психодіагностичних методик.

Дослідженням емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями займаються такі українські вчені: В. Купчишина [1], І. Лисенкова [2], О. Мельник [3], Е. Носенко [4], Ю. Савченко [5], Г. Соколова [6],

Н. Ткачук [7], Т. Федорова [10], Ю. Шевченко [8], С. Яковлева [10] та інші.

Науково доведено, що молодший шкільного вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери. Саме в цей час закладаються основи емоційного інтелекту, емпатії, здатності до саморегуляції. Для дітей з порушеннями інтелекту цей період має критичне значення [3]. Раннє виявлення специфічних труднощів в емоційному розвитку та вчасно надана психолого-педагогічна допомога дають змогу значно компенсувати наявні проблеми, запобігти виникненню вторинних ускладнень (дезадаптивної поведінки, тривожних розладів, соціальної ізоляції) і створити міцний фундамент для подальшого особистісного зростання [1]. Н. Ткачук розглядає особливості формування емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальною недостатністю й підходить до її корекції. Авторка наголошує на тому, що, попри фокус більшості досліджень на пізнавальній діяльності, інтелектуальні порушення серйозно впливають на емоційний розвиток і вольову саморегуляцію, що, своєю чергою, ускладнює соціальну адаптацію [7].

Сучасна психологія розглядає інтелект та емоції як нерозривно пов'язані компоненти психіки. Порушення інтелектуального розвитку безпосередньо впливають на емоційну сферу, роблячи її незрілою, слабо диференційованою та ригідною. Водночас нерозвиненість емоційної сфери гальмує пізнавальну активність дитини. Негативні емоційні стани (страх, тривога, фрустрація) блокують здатність до навчання, тоді як позитивний емоційний фон є потужним мотиватором. Глибоке розуміння цих взаємовпливів є необхідною умовою для побудови ефективної корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на цілісний розвиток дитини [2].

С. Яковлева виділила ключові аспекти емоційної сфери: вплив на пізнавальну діяльність та інтелект (емоції тісно пов'язані

з пізнавальними процесами й інтелектуальною діяльністю); позитивний емоційний стан сприяє покращенню сприймання та запам'ятовування, урізноманітненню асоціативних зв'язків; негативні емоційні стани, особливо тривалої дії, можуть спричиняти значну патогенну дію на психіку, бути джерелом психічного напруження й призводити до формування спотвореного життєвого досвіду; негативні емоції гальмують розвиток пізнавальної сфери, зокрема поняттєвого мислення, що негативно позначається на якості засвоєння навчального матеріалу й успішності учнів [10].

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених когнітивній сфері дітей з інтелектуальними порушеннями, їхній емоційний світ часто залишається поза фокусом науковців. Існує дефіцит сучасних емпіричних даних про специфіку емоційних проявів, розуміння та регуляції емоцій саме в дітей молодшого віку з різним ступенем порушення інтелекту.

Методи та методики дослідження. Для проведення дослідження була сформована вибірка із 60 учнів початкової школи № 3 м. Умані, віком від 8 до 10 років. Для проведення констатувального експерименту було сформовано дві групи (по 30 учнів в кожній): експериментальна й контрольна. До складу експериментальної групи входили учні з нормотиповим розвитком, до складу контрольної групи – з інтелектуальними порушеннями. Гендерний аспект до уваги не брався. Дослідження організовано та проведено з використанням таких методик вивчення емоційної сфери: шкала явної тривожності СМАС (адаптація А. М. Прихожан) [38]; опитувальник САН (самопочуття, активність, настрої) [22]; тест тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен [32]; кольоровий тест Люшера [31]; методика «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» [20].

Результати. Результати за методикою «Шкала явної тривожності СМАС» продемонстрували кардинальні відмінності між групами. У контрольній групі отримано розподіл, що відповідає віковим нормам і свідчить про загальну психологічну адаптованість. Більшість дітей (60%) показали середній, «нор-

мальний» рівень тривожності, який є необхідною умовою для мобілізації та продуктивної діяльності, ще 20% дітей мали низький рівень, що вказує на стан спокою й емоційної стабільності. Лише незначна частина вибірки (15% – трохи підвищений рівень, 5% – високий) продемонструвала відхилення, які можуть бути пояснені ситуативними стресами або індивідуальними особливостями.

В експериментальній групі картина виявилася діаметрально протилежною. Зафіксовано тотальне домінування високих показників тривожності. Так, у 90% дітей з інтелектуальними порушеннями виявлено високий (70%) або дуже високий (20%) рівень тривожності. Середній, адаптивний, рівень зафіксовано лише в 10% обстежуваних, а низький рівень відсутній узагалі.

Для підтвердження статистичної значущості виявлених відмінностей застосовано критерій χ^2 Пірсона. Розрахункове значення ($\chi^2_{\text{розрах}} = 42,266$) значно перевищило критичне значення для трьох ступенів свободи на рівні значущості $\alpha = 0,05$ ($\chi^2_{\text{крит}} = 7,815$). Це дає змогу стверджувати, що різниця в розподілі рівнів тривожності між контрольною та експериментальною групами є високо статистично значущою ($p < 0.001$). Цей факт об'єктивно підтверджує, що діти з інтелектуальними порушеннями живуть у стані хронічного, інтенсивного емоційного напруження.

Результати за методикою «Тест тривожності» Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена дали змогу поглибити розуміння природи цієї тривожності. Цей проєктивний тест виявляє занепокоєння дитини в змодельованих ситуаціях повсякденного життя. У контрольній групі знову ж таки спостерігалася сприятлива картина: 43% дітей мали низький індекс тривожності, 22% – середній. Підвищена тривожність, виявлена в невеликій частини дітей, стосувалася переважно ситуацій соціальної взаємодії (конфлікти, конкуренція, оцінка), що є природним для процесу формування соціальних навичок.

В експериментальній групі результати знову підтвердили висновки попередньої методики. У 89% дітей виявлено високий (68%) і дуже високий (21%) індекс тривожності, низький рівень відсутній. Якісний аналіз виборів пока-

зав, що тривога в цих дітей має генералізований характер і не пов'язана лише із соціальними ситуаціями. Найбільше занепокоєння викликали: 1) ситуації взаємодії з однолітками («Об'єкт агресії», «Ізоляція»), що відображає реальні труднощі соціальної адаптації, досвід відторгнення та нерозуміння соціальних сигналів; 2) ситуації невідомості й вимоги самостійності: через когнітивні обмеження діти важко прогнозують події, що робить світ непередбачуваним і загрозливим; 3) ситуації, пов'язані з дорослими («Догана», «Ігнорування»): висока залежність від дорослих робить їхню оцінку й увагу критично важливою, а будь-яка загроза цій прихильності викликає сильну тривогу; 4) навіть рутинні ситуації («Вкладання спати на самоті», «Їжа на самоті») можуть провокувати тривогу через страх самотності й відчуття власної безпорадності.

Таким чином, обидві методики узгоджено показали, що для дітей з інтелектуальними порушеннями характерний не просто високий, а всеохопний, розлитий стан тривоги, який пронизує всі сфери їхнього життя і є однією із центральних характеристик їхньої емоційної сфери.

Аналіз психоемоційного стану за методикою «Опитувальник САН» дав змогу оцінити актуальний функціональний стан дітей. У контрольній групі результати свідчать про високий життєвий тонус: 95% дітей показали середні (75%) або високі (20%) бали за всіма трьома шкалами, що вказує на їхнє добре фізичне самопочуття, достатній рівень енергії та бадьорий, позитивний настрій, що є нормою для здорової дитини. В експериментальній групі результати виявилися значно гіршими. Високих показників узагалі не зафіксовано. Хоча 60% дітей показали середні результати, 40% вибірки мали низькі оцінки за всіма трьома шкалами, що є дуже тривожним сигналом і вказує на серйозні проблеми в їхньому функціональному стані. Низькі показники за шкалою «Самопочуття» можуть бути пов'язані як із частими соматичними проблемами й підвищеною втомлюваністю, так і з труднощами в усвідомленні й адекватній оцінці свого фізичного стану. Однак навіть при суб'єктивно «середній» оцінці ці діти виснажуються значно швидше.

Низькі бали за шкалою «Активність» відображають знижену пізнавальну мотивацію, труднощі з ініціативою та цілеспрямованою діяльністю, їхня активність часто має ригідний, стереотипний характер і швидко згасає. Велика частка низьких показників за шкалою «Настрій» указує на схильність до пригнічених, апатичних або дисфоричних станів. Навіть середні показники в цій групі можуть приховувати не стабільний позитивний настрій, а емоційну нестійкість зі швидкими перепадами від ейфорії до смутку.

Статистичний аналіз за критерієм χ^2 підтвердив високу значущість відмінностей у розподілі показників САН між групами ($\chi^2_{\text{розрах}} = 15,918$ при $\chi^2_{\text{крит}} = 5,991$, $p < 0,001$), це доводить, що діти з інтелектуальними порушеннями функціонують в умовах значно зниженого психофізіологічного тону, що не може не впливати на всі аспекти їхнього життя, від навчання до соціальних контактів.

Колірний тест Люшера дав змогу зазирнути в глибинні, несвідомі шари емоційної сфери дітей, виявивши їхні базові потреби, внутрішні конфлікти й рівень стресу. У контрольній групі патерни виборів були переважно гармонійними та відповідали віковим нормам. На перших позиціях діти стабільно обирали основні кольори: жовтий (потреба в радості, оптимізмі), червоний (потреба в активності, самореалізації), синій (потреба в спокої, прихильності) і зелений (потреба в самоствердженні), що свідчить про задоволеність їхніх базових психологічних потреб і відсутність гострих внутрішніх конфліктів. «Тривожні» кольори (чорний, сірий, коричневий) стабільно відкидалися на останні позиції, що вказує на психологічне благополуччя.

В експериментальній групі спостерігалася інверсія кольорних переваг, що свідчить про глибоке емоційне неблагополуччя. Ключовими тенденціями були домінування «допоміжних» кольорів у провідних позиціях і відкидання «базових» кольорів. На відміну від норми, діти з ІП часто обирали на перші місця коричневий, що вказує на гостру потребу у фізичному комфорті, відпочинку, бажанні «заземлитися» та сховатися від стресу; сірий, що символізує втому, апатію, бажання відгоро-

дитися від надмірної стимуляції, стан невизначеності й внутрішнього напруження; чорний, що є кольором протесту, заперечення, фрустрації та пригніченості, його вибір на перших позиціях свідчить про накопичену агресію або глибоке почуття безпорадності.

Відкидання «базових» кольорів: часто діти переміщували основні кольори в кінець ряду, що є маркером фрустрації відповідних потреб: відкидання жовтого (утрата надії, розчарування); червоного (енергетичне виснаження, страх перед власною активністю); синього (незадоволена потреба в спокої та емоційній прихильності); зеленого (труднощі із самоствердженням, відчуття власної неспроможності). Отже, результати тесту Люшера розкрили несвідому картину емоційного стану дітей з ІІ: це стан хронічного стресу, фрустрації ключових потреб у безпеці, активності й радості, а також наявність внутрішніх конфліктів, що виснажують їхню психічну енергію.

Аналіз емоційної самооцінки за методикою «Візуально-асоціативна самооцінка емоційних станів» дав змогу дослідити, як діти сприймають та ідентифікують власний емоційний стан. У контрольній групі результати продемонстрували яскраво виражений позитивний емоційний фон. Найчастіше діти обирали маски «радісне», «захоплене» та «світле, приємне», причому з високим ступенем вираженості. Це свідчить не лише про переважання позитивних емоцій, а й про здатність їх чітко розрізняти й ідентифікувати. Вибір маски «спокійне, урівноважене» також був частим, що говорить про розвинену саморегуляцію, негативні маски обиралися рідко.

В експериментальній групі знову виявлено суттєві відмінності. Домінуючими виборами стали: 1. «Байдуже» – цей вибір був найпопулярнішим, що може свідчити одразу про кілька проблем: 1) про реальну апатію та знижену емоційну реактивність; 2) про труднощі в диференціації власних емоцій (алекситимічні прояви) – дитина не може зрозуміти, що вона відчуває, й обирає нейтральний варіант; 3) про нерозуміння самого завдання через когнітивні обмеження. 2. «Нудне» й «Незадоволене» – ці вибори є суб'єктивним відображенням стану, виявленого за методикою САН – низької актив-

ності, відсутності мотивації та частих невдач у діяльності. 3. «Дрімотне» – цей вибір прямо корелює з даними тесту Люшера про втому й виснаження, є унікальним для цієї групи. 4. Позитивні маски («Радісне», «Захоплене») обиралися значно рідше й із меншим ступенем вираженості, що вказує на обмежений діапазон та інтенсивність позитивних переживань у дітей з ІІ.

Висновки. Проведене теоретичне й емпіричне дослідження підтвердило ключові положення сучасної психології щодо взаємозв'язку інтелектуальної та емоційної сфер. Теоретичний аналіз показав, що емоційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями є незрілою, слабодиференційованою та ригідною, що гальмує пізнавальну активність, оскільки негативні емоційні стани, такі як страх і тривога, блокують здатність до навчання, тоді як позитивні емоції слугують потужним мотиватором. Дослідження українських учених (Н. Ткачук, С. Яковлєва) підкреслюють, що інтелектуальні порушення серйозно впливають на емоційний розвиток, що, своєю чергою, ускладнює соціальну адаптацію. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці дітей молодшого шкільного віку, дало змогу кількісно та якісно підтвердити ці теоретичні висновки. Застосування комплексу психодіагностичних методик допомогло виявити такі ключові особливості емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. Дані методики СМАС і тесту Темпла, Доркі, Амена показали, що більшість (90%) дітей з інтелектуальними порушеннями мають високий або дуже високий рівень тривожності. Ця тривога має всеохопний характер і проявляється не лише в соціальних, а й у рутинних і незнайомих ситуаціях, що вказує на стан хронічного емоційного напруження. Опитувальник САН виявив, що значна частина (40%) дітей з експериментальної групи мають низькі показники самопочуття, активності й настрою. Це свідчить про швидке виснаження, знижену пізнавальну мотивацію та схильність до апатичних або пригнічених станів, що негативно впливає на всі аспекти їхнього життя. Колірний тест Люшера розкрив несвідомі патерни емоційного стану, що вказують на хронічний стрес, фрустрацію ключових потреб у без-

пеці й радості. Інверсія колірних переваг (відкидання базових і домінування «тривожних» кольорів) стала маркером внутрішніх конфліктів і психологічного виснаження. Методика візуально-асоціативної самооцінки показала, що діти з інтелектуальними порушеннями часто не можуть чітко ідентифікувати свої емоції, обираючи нейтральні варіанти («байдуже»). Позитивні емоції відчуються рідше й із меншою інтенсивністю. Усі виявлені особливості підтверджують потребу в роз-

робленні цілеспрямованих корекційно-розвиткових програм, спрямованих не лише на когнітивні, а й на емоційні аспекти розвитку.

Перспективи подальших досліджень убагацьмо в проведенні тривалого лонгітюдного дослідження для відстеження динаміки емоційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями протягом молодшого та середнього шкільного віку, що дасть змогу прослідкувати динаміку показників тривожності, настрою та емоційної саморегуляції з віком.

Список використаних джерел

1. Купчишина В. Ч. Теоретичні аспекти дослідження емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку. Габітус. 2024. Вип. 60. С. 69–75.
2. Лисенкова І. П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 447 с.
3. Мельник О. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. Т. 1. С. 128–133.
4. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4 (18). С. 95–109.
5. Савченко Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 12–16.
6. Соколова Г. Розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1 (16). С. 313–328. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.157>.
7. Ткачук Н. П. Особливості розвитку і корекції емоційного розвитку та вольової саморегуляції дітей з інтелектуальною недостатністю. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2020/03/18_%D0%A2%D0%BA%D0%B0%D1%87%D1%83%D0%BA100_.2020.pdf (дата звернення: 23.07.2025).
8. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 36–52.
9. Яковлева С. Д. Особливості емоційної сфери у розумово відсталих школярів. URL: <https://studfile.net/preview/2299414/page:37/> (дата звернення: 15.02.2025).
10. Яковлева С. Д., Федорова Т. М. Стан сформованості емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки»: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 12. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/current-state-of-emotional-and-volitional-sphere-in-primary-school-children.html> (дата звернення: 28.07.2025).

References

1. Kupchyshyna, V. Ch. (2024). Teoretychni aspekty doslidzhennia emotsiinoho intelektu v ditei doshkilnoho viku [Theoretical aspects of researching emotional intelligence in preschool children]. *Habitus – Habitus*, 60, 69–75 [in Ukrainian].
2. Lysenkova, I. P. (2019). Determinanty emotsiinoho rozvytku ditei z kohnityvnymy porushenniamy [Determinants of emotional development of children with cognitive impairments]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Melnyk, O. (2020). Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Developing emotional intelligence in younger schoolchildren]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, 1, 73, 128–133 [in Ukrainian].
4. Nosenko, E. L. (2004). Emotsiinyi intelekt yak sotsialno znachushcha intehralna vlastyvist osobystosti [Emotional intelligence as a socially significant integral property of the personality]. *Psykhohihiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4 (18), 95–109 [in Ukrainian].
5. Savchenko, Yu. (2014). Rozvytok emotsiinoho intelektu uchniv molodshoho shkilnoho viku [Developing emotional intelligence in primary school students]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of a gifted individual*, 12, 12–16 [in Ukrainian].

6. Sokolova, H. (2021). Rozvytok emotsiinoi sfery shkoliariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Development of the emotional sphere of schoolchildren with intellectual disabilities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways to develop*, 1 (16), 313–328. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.157> [in Ukrainian].
7. Tkachuk, N. P. Osoblyvosti rozvytku i korektsii emotsiinoho rozvytku ta volovoi samorehuliatcii ditei z intelektualnoiu nedostatnistiu [Peculiarities of development and correction of emotional development and volitional self-regulation of children with intellectual disabilities]. Retrieved from: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2020/03/18_%D0%A2%D0%BA%D0%B0%D1%87%D1%83%D0%BA100_..2020.pdf [in Ukrainian].
8. Shevchenko, Yu. (2020). Osoblyvosti rozvytku ditei z intelektualnymy porushenniamy v suchasnomu osvithnomu prostori [Peculiarities of development of children with intellectual disabilities in the modern educational space]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 3, 36–52 [in Ukrainian].
9. Yakovleva, S. D. Osoblyvosti emotsiinoi sfery u rozumovo vidstalykh shkoliariv [Peculiarities of the emotional sphere in mentally retarded schoolchildren]. Retrieved from: <https://studfile.net/preview/2299414/page:37/> [in Ukrainian].
10. Yakovleva, S. D. & Fedorova, T. M. (2019). Stan sformovanosti emotsiinoi sfery v ditei molodshoho shkilnoho viku z intelektualnymy porushenniamy [The state of development of the emotional sphere in primary school children with intellectual disabilities]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky). *Zbirnyk naukovykh prats – Current issues of correctional education (pedagogical sciences). Collection of scientific works*, 12. Retrieved from: <https://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/current-state-of-emotional-and-volitional-sphere-in-primary-school-children.html> [in Ukrainian].

Надійшла 05.08.2025

Прийнята 09.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ОСВІТА В МЕГУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА: ІНТЕГРАЦІЯ ПИТАНЬ МИРУ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ

Дем'янчук В. А.

доктор юридичних наук, професор, ректор
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-0045-7700

Мединська Н. М.

доктор філологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1539-081

Яроменко О. В.

кандидат географічних наук, доцент,
начальник відділу з наукової діяльності та аспірантури
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука».
ORCID ID: 0000-0002-2259-1046

У статті проаналізовано євроінтеграційні освітні процеси в Україні. Інноваційну діяльність розглянуто як оновлення педагогічного процесу, введення нових ідей у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь освітньо-наукової діяльності; в умовах євроінтеграційних векторів розвитку української науки й освіти інноваційну діяльність визначено як основу та зміст інноваційних освітніх процесів.

Розкрито процес реалізації принципів (інституційна автономія, академічна свобода, виховання молодого покоління на ідеях миру) входження закладу освіти до європейського простору вищої освіти на прикладі Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Висвітлено інтеграцію питань миру в контексті європейського простору в освітньо-науковій діяльності МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука.

Інтеграція питань миру в контексті європейського простору в освітньо-науковій діяльності МЕГУ здійснюється через реалізацію загальноуніверситетської комплексної наукової теми в науково-педагогічній діяльності викладачів закладу вищої освіти, педагогів, учнівської та студентської молоді, проведення Міжнародних громадських учнівських читань «Я голосую за мир!». Ініціатором проведення першого національно-патріотичного заходу є Степан Якимович Дем'янчук. Йому належить оригінальне педагогічне вчення, відоме в науці як педагогіка миру.

Висвітлено процес інтернаціоналізації в МЕГУ, який відбувається через укладання договорів про співпрацю та партнерство між закладами освіти, реалізацію академічної мобільності, віртуальних обмінів, проведення міжнародних наукових конференцій спільно з міжнародними партнерами, організацію та проведення спільних наукових воркшопів, семінарів, форумів, круглих столів тощо.

Процес євроінтеграції передбачає виконання низки політичних, економічних, соціальних, правових, освітніх реформ з метою впровадження ідей миру.

У контексті європейської інтеграції в освіту вагомими є створення моделі освітнього процесу, яка б оптимально поєдналася кращі вітчизняні й зарубіжні традиції; поєднання гуманістичних традицій української педагогіки та зарубіжного досвіду виховання особистості на ідеях миру; проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень; залучення інновацій в освітньо-науковий процес тощо.

Ключові слова: освіта, наука, євроінтеграція, інтернаціоналізація, заклад вищої освіти, Україна, Європейський Союз.

Demianchuk V. A., Medynska N. M., Yaromenko O. V. Education at the Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities: integration of peace issues in the context of the European space

The article analyses European integration educational processes in Ukraine. Innovative activity is considered as an update of the pedagogical process, the introduction of new ideas into the traditional system, which involves the highest degree of educational and scientific activity; in the context of European integration vectors of Ukrainian science and education development, innovative activity is defined as the basis and content of innovative educational processes.

The process of implementing the principles (institutional autonomy, academic freedom, educating the younger generation on the ideas of peace) of an educational institution's entry into the European higher education area is revealed using the example of the Private Higher Education Establishment "Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities". The integration of peace issues in the context of European space into the educational and scientific activities of the IUEH is highlighted.

The integration of peace issues in the context of the European space into the educational and scientific activities of IUEH is carried out through the implementation of a university-wide comprehensive scientific theme, in the scientific and pedagogical activities of university staff, teachers, pupils and students, and the holding of international public student Readings "I Vote for Peace!". The initiator of the first national patriotic event was Stepan Yakymovych Demianchuk. He developed an original pedagogical doctrine known in science as Peace Pedagogy.

The process of internationalisation at IUEH is highlighted. It is carried out through the concluding of cooperation and partnership agreements between educational institutions, the implementation of academic mobility, virtual exchanges, the holding of international scientific conferences jointly with international partners, and the organisation and holding of joint scientific workshops, seminars, forums, round tables, etc.

The process of European integration involves the implementation of a number of political, economic, social, legal and educational reforms with the aim of promoting peace.

In the context of European integration in education, the following are important: creating a model of the educational process that optimally combines the best domestic and foreign traditions; combining the humanistic traditions of Ukrainian pedagogy and foreign experience in educating a personality on the ideas of peace; conducting fundamental and applied scientific research; introducing innovations into the educational and scientific process, etc.

Keywords: education, science, European integration, internationalisation, higher education establishment, Ukraine, European Union.

Вступ. Україна як важливе геополітичне утворення на європейському континенті є невід'ємним складником нової системи європейських і глобальних зв'язків і відносин, що сформувалася на зламі тисячоліть. Україна намагається сприяти подоланню геополітичних і культурних бар'єрів, створенню умов для глобальної взаємодії культур і цивілізацій, формуванню демократичного світового устрою. Наша держава зробила свідомий вибір на користь загальноєвропейської інтеграції.

На початку XXI ст. освіта стала предметом пріоритетної уваги національної та міжнародної політики. Входження України в цивілізоване світове співтовариство неможливе без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на збереження мобільності, сприяння працевлаштуванню випускників на внутрішньому й зовнішньому ринках праці в умовах високої конкурентності.

Вивчення політики Європейського Союзу у сфері освіти й науки є одним із чільних пріоритетів, що впливають нині на всі сфери суспільного життя в Україні, багато в чому визначаючи вектор європейської інтеграції нашої держави загалом. Отже, необхідний комплексний аналіз провідних напрямів і тенденцій освітньої політики в умовах євроінтеграції, що може стати важливим фундаментом для ефективної участі українських освітніх інституцій у розширенні загальноєвропейського простору освіти.

Питання інтеграції освіти й науки України в європейський освітній простір висвітлено в працях О. Локшиної, С. Михайленка, Н. Мирошниченка, та ін. Академік Степан Дем'янчук обґрунтував концептуальні засади педагогіки миру. Вивчення проблеми миру в освітньому процесі та виховання в дусі миру як пріоритетного напрямку роботи викладачів розкрито А. Дем'янчуком, О. Марчук, Л. Мельничук, О. Петрук та ін.

Мета статті – розкрити інтеграцію питань миру в контексті європейського простору в освітньо-науковій діяльності МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано загальнонаукові й спеціальні методи, зокрема методи системного аналізу та синтезу, узагальнення. Автори проаналізували інтеграцію питань миру в контексті європейського простору в освітню й наукову діяльність, сформовано науковий дискурс з теми.

Результати. Широкомасштабна війна, розв'язана росією проти України, призводить до виникнення суттєвих труднощів стосовно аналізу перехідних процесів у вітчизняній освіті, які відбувалися паралельно з остаточним рішенням на користь євроінтеграційного вибору нашої держави. Сміслова невизначеність інспірує зрушення від питання «як розвивати науку?», «як розвивати освіту?» до питання «як зберегти освіту?». Отже, надзвичайно важливим стає аспект оперування проблемним комплексом, пов'язаним із євроінтеграційними освітніми перспективами України.

В умовах євроінтеграційних векторів розвитку української науки й освіти основою та змістом інноваційних освітніх процесів є інноваційна діяльність, сутність якої – оновлення педагогічного процесу, введення нових ідей у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь освітньо-наукової діяльності. І саме в цьому провідна роль належить вищій освіті.

Війна в Україні створює серйозні виклики й перешкоди для розвитку країни, але євроінтеграція може виступати як каталізатор для стабілізації ситуації, підтримки розвитку, забезпечення доступу до європейського ринку ЄС, що дасть можливість українцям відбудувати країну, залучити іноземні інвестиції, розвиватися на конкурентному європейському ринку, а найголовніше, це забезпечення Україні надійної безпеки. Але це можливо тільки в мирній країні.

Вирішальною силою у формуванні цивілізації є освіта, яка передбачає навчання, що органічно пов'язано з вихованням молодого покоління. За останні роки Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-

гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (далі – ПВНЗ «МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука») значно наблизився до реалізації принципів входження до європейського простору вищої освіти (ЄПВО), яка базується на інституційній автономії, академічній свободі, рівних можливостях і демократичних принципах, вихованні молодого покоління на ідеях миру.

Сьогодні ПВНЗ «МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука» – це приватний заклад вищої освіти, який спрямований на якісну підготовку компетентного конкурентоспроможного фахівця, здатного до дослідницько-інноваційного типу мислення з потребою та навичками безперервного професійного розвитку в природничій, юридичній, гуманітарній, освітянській, економічній, комп'ютерно-технологічній, інформаційно-комунікаційній сферах [6].

Гуманістичні й демократичні ідеї, що пропагував академік Степан Дем'янчук, засновник університету, доктор педагогічних наук, сьогодні активно впроваджуються на всіх факультетах університету, що здійснюють підготовку здобувачів за освітньо-професійними програмами бакалаврського, магістерського та третього освітньо-наукового рівнів.

МЕГУ з перших днів свого функціонування став науковим центром із загальноуніверситетською комплексною науковою темою «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях гуманізму та просвітництва», де й сьогодні генеруються наукові ідеї, опрацьовуються нові технології.

Проведення Міжнародних громадських учнівських читань «Я голосую за мир!» у ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» – традиція, яка започаткована університетом ще з 1996 року. Ініціатором проведення першого національно-патріотичного заходу є Степан Якимович Дем'янчук. Йому належить оригінальне педагогічне вчення, відоме в науці як педагогіка миру. Метою читань є залучення талановитої учнівської еліти в прозовий і віршованій формах для висловлення свого бачення проблеми війни і миру [9].

Твори, які уміщує збірник Міжнародних громадських учнівських читань «Я голосую

за мир» 2025 року, є особливими. 24 лютого 2022 року в Україні розпочалася повномасштабна війна, яка вийшла за межі територіального конфлікту на Сході, і діти всієї держави стали свідками та жертвами її руйнівної сили. Уже не з книжок, історичних фільмів, розповідей воїнів, а з досвіду власного переживання страху під час сирен і вибухів ракетних снарядів, перебування в укриттях, зустрічі з ворогами учнівська молодь висловила свої бачення проблеми війни і миру.

Миротворчі ідеї, проголошені Дем'янчуком Степаном Якимовичем, сьогодні активно втілюють у науково-педагогічній діяльності викладачі закладу вищої освіти, педагоги, щоб учнівська та студентська молодь ще глибше усвідомлювала, що потрібно стояти на сторожі миру в державі, а згуртованість нації може подолати сили будь-якого ворога.

З 2024 року в МЕГУ започатковано конкурс наукових робіт імені академіка Степана Дем'янчука «Проблема війни та миру: український вимір» серед молоді ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Постулати педагогіки миру набирають особливої актуальності сьогодні – у період жорстокої війни. Через це проблематика конкурсу є надзвичайно актуальною.

Здобувачі освіти в наукових доробках розкривають питання національно-патріотичного виховання в умовах російської агресії; прикладного значення фізичної та військової підготовки в умовах російсько-української війни й дипломатичних аспектів спортивної діяльності; психологічної допомоги під час війни; міжнародно-правових засад протидії російській агресії щодо українського народу, протидії пропаганді та дезінформації в сучасному інформаційному просторі; проблем сучасного українського державотворення; географічних аспектів російсько-української війни; загрози безпеці в цифровому просторі; соціально-економічних і гуманітарних наслідків російської агресії для українського народу, стратегій управління для виживання й розвитку під час російської агресії, а також ризиків і кризових явищ організацій (установ/підприємств) в умовах російської повномасштабної війни для ведення бізнесу й господарювання.

Процес євроінтеграції передбачає виконання низки політичних, економічних, соціальних, правових, освітніх реформ з метою впровадження ідей миру.

Інтернаціоналізація в МЕГУ відбувається через укладання договорів про співпрацю та партнерство, реалізацію академічної мобільності в Польщі й Великій Британії, віртуальних обмінів з Японією, Кореєю, Ізраїлем, Туреччиною, США та Польщею, проведення міжнародних наукових конференції спільно з міжнародними партнерами, організацію та проведення спільних наукових воркшопів, семінарів, форумів, круглих столів, наукових досліджень з нашими партнерами з Польщі та Великої Британії.

Університет співпрацює з багатьма міжнародними партнерами, зокрема з Польщі, Великої Британії, Словаччини, Угорщини, Бельгії, Німеччини, Грузії, Чехії, США, Литви, Канади, Латвії, Іспанії, Молдови, Туреччини.

У рамках укладеного Договору про співробітництво та партнерство з Університетом Адама Міцкевича науковці університету брали участь у Міжнародній конференції «Інтернаціоналізація докторських програм» (м. Познань, Польща), присвяченій проблемам і викликам освітньої діяльності під час війни.

У рамках міжнародної науково-проектної діяльності розроблена спільна наукова стратегія розвитку МЕГУ й університету Бат Спа (Велика Британія). Розроблено стратегію співпраці та плану спільних заходів на 5–7 років. Видано 2 збірки – українською та іноземною мовами; 32 іноземні твори з Польщі, Туреччини, Японії, Колумбії, Великої Британії, Бельгії, США [8].

Інтернаціоналізації МЕГУ сприяє й реалізація грантового проекту «Я голосую за мир: співпраця та співчуття під час війни», спрямованого на просування ідеї миру, становлення культури взаємоповаги до представників різних країн, формування миротворчих ініціатив у молодого покоління. Для спільноти МЕГУ цінність цього проекту полягає в утвердженні ролі університету в переосмисленні комплексних підходів до розбудови миру та сталого розвитку.

Результатом такої співпраці є науковий доробок науково-педагогічних працівників

МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука та Бат Спа: Oksana Marchuk, Liliia Melnychuk, Tamara Paguta, Yanina Pocheniuk, Agnieszka Bates, Yesid Paez & Anne Parfitt (15 Nov 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*.

В університеті відбувалася Міжнародна студентська науково-практична конференція «Міждисциплінарні та трансдисциплінарні підходи до європейської інтеграції: постцифрові інновації в науці, освіті, мистецтві, технологіях та культурі». До участі долучилися здобувачі трьох (BA, MA, PhD) освітньо-кваліфікаційних рівнів, науковці МЕГУ й Університету Бат Спа (Велика Британія). Ця конференція – це простір діалогу, простір сміливих ідей і міжкультурної взаємодії, де перетинаються наука, культура, технології та мистецтво [5].

У контексті європейської інтеграції вагомими є проведення фундаментальних і прикладних освітньо-наукових досліджень відповідно до зареєстрованих тем наукової роботи кафедр в умовах євроінтеграції. Тема науково-дослідної роботи, зареєстрованої в УКРІНТЕІ кафедрою загальної педагогіки та дошкільної освіти, – «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру» (0124U001416) (керівник: д.пед.н., проф. О. О. Марчук).

Традиційним є проведення Міжнародної науково-практичної конференції в МЕГУ. У листопаді 2024 року тематика конференції – «Актуальні питання та перспективи інноваційного розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції», стала головним майданчиком для обговорень питань інтеграції миру, побудови нових шляхів і підходів до формування відповіді на виклики, пов'язані з проблемами освіти й науки в умовах євроінтеграції.

У МЕГУ в 1999 році створено Музей Миру, який є унікальним навчальним музеєм у закладах вищої освіти України. Метою його діяльності є виховання студентської молоді на ідеях миру, гуманізму й демократії. Ініціатором створення музею був Степан Якимович Дем'янчук, як учасник Другої світової війни, він знав ціну миру, тому визначив як пріоритетний напрям у педагогіці.

Музей Миру представлений трьома залами. В одній залі окреслені основні складники

однієї з найактуальніших глобальних світових проблем – проблеми миру. Унікальним експонатом музею є колекція всіх видань учнівських творів «Я голосую за Мир», опублікованих із 1997 року.

На педагогічному факультеті створено лабораторію «Виховання учнівської і студентської молоді на ідеях миру в освітньому процесі школи і закладу вищої освіти»; у зоологічному музеї також експонуються «бойові трофеї», привезені із зони бойових дій. Під час проведення екскурсій акцент робиться на необхідності збереження миру [2].

З 2025 року в освітній процес МЕГУ вводиться навчальна дисципліна «Педагогіка миру».

Отже, потужним рушієм розвитку науково-педагогічного колективу МЕГУ є активна міжнародна діяльність, яка відкриває можливості для обміну досвідом, налагодження наукових контактів, пошуку партнерів і сприяє впровадженню університетських інновацій.

У контексті європейської інтеграції реалізується проект «РІТА»: у результаті якого здійснюється академічна мобільність студентів і викладачів у Бидгощі (Польща); вивчення інноваційних реабілітаційних методик, відкрито унікальний Польсько-український адаптаційний центр для найбільш вразливих груп населення.

Студентський інтеркультурний проектний клуб «Opening the borders» – це міжкультурний обмін з університетами: Туреччини, Японії, Південної Кореї, Німеччини, Ізраїлю, Польщі, Колумбії. Перспектива визначається розробкою грантового проекту на основі діяльності клубу, залученням учасників до проекту «Я голосую за мир».

Висновки. Отже, розкрито інтеграцію питань миру в контексті європейського простору в освітньо-науковій діяльності МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука. У контексті європейської інтеграції вагомими є:

– створення такої моделі освітнього процесу, у якій би оптимально поєдналися кращі вітчизняні й зарубіжні традиції. Поєднання гуманістичних традицій української педагогіки та зарубіжного досвіду виховання особистості на ідеях миру, здатної до активних самостійних дій, дасть змогу створити динамічну,

мобільну, конкурентоспроможну модель освітньої системи;

– проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень відповідно до зареєстрованих тем наукової роботи кафедр і загальноуніверситетської теми «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях гуманізму та просвітництва» в умовах євроінтеграції.

Окрім основного принципу у формуванні освітньо-наукового потенціалу закладу вищої освіти – єдності науки й освітнього процесу з виходом на залучення інновацій і нові навчальні програми, рушійною силою університетів третього тисячоліття є креативність, за допомогою якої реалізується впровадження новітніх концепцій і підходів у науці, освітньому процесі, в управлінні університетом у стратегічному й тактичному аспектах.

Ніколи ще питання та перспективи інноваційного розвитку освіти в умовах євроінтеграції не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного й технічного значення, як у теперішній час.

Отже, завдяки європейському вибору українська система освіти отримує можливість опанування нових перспектив, пов'язаних зі співробітництвом і розвитком, тяжіння до стимулювання якісних системних змін у своїй структурі, представлених, зокрема, інтеркультурністю освітньо-наукового простору, ресурсною мобільністю, збереженням культурної спадщини, конвертованістю продукту освітнього процесу, його відповідністю вимогам, викуваним ринком праці. У ці складні часи російської навали для всіх нас дуже важливо мати спільні думки про захист Української державності, національної ідентичності, мови, освіти й науки, мати сили не втратити сенс життя та жагу до навчання й виховання нашої молоді.

Отже, завдяки європейському вибору українська система освіти отримує можливість опанування нових перспектив, пов'язаних зі співробітництвом і розвитком, тяжіння до стимулювання якісних системних змін у своїй структурі, представлених, зокрема, інтеркультурністю освітньо-наукового простору, ресурсною мобільністю, збереженням культурної спадщини, конвертованістю продукту освітнього процесу, його відповідністю вимогам, викуваним ринком праці. У ці складні часи російської навали для всіх нас дуже важливо мати спільні думки про захист Української державності, національної ідентичності, мови, освіти й науки, мати сили не втратити сенс життя та жагу до навчання й виховання нашої молоді.

Список використаних джерел

1. Дем'янчук А. С., Марчук О. О., Дем'янчук Т. О., Соїко І. М. Організація дозвілля здобувачів початкової освіти у контексті педагогіки миру в умовах воєнного стану. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*. Серія «Педагогіка та психологія». 2025. № 1. С. 34–38.
2. Дем'янчук А. С., Марчук О. О., Мельничук Л. Б., Петрук О. М. Виховання в дусі миру як пріоритетний напрям роботи викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2018. Вип. 2. С. 21–26.
3. Локшина О. Політика Європейського союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 5–17.
4. Михайленко С. І., Мирошніченко, Н. О., Гах Р. В. Щодо ролі вищої освіти в інтеграції України в європейський освітній простір. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 7. С. 1–18.
5. Міжнародна студентська конференція успішно реалізована в МЕГУ спільно з Університетом Бат Спа (Велика Британія). URL: <https://www.megu.edu.ua/uk/vsi-novini/mizhnarodna-studentska-konferentsiya-uspishno-realizovana-v-mehu-spilno-z-universytetom> (дата звернення: 29.07.2025).
6. Місія, візія та цінності. ПБНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». URL: <https://www.megu.edu.ua/uk/misiya-viziya-ta-cinnosti> (дата звернення: 29.07.2025).
7. Музей миру. URL: <https://www.megu.edu.ua/uk/muzej-miru> (дата звернення: 01.08.2025).
8. Наукові досягнення університету. ПБНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». URL: <https://www.megu.edu.ua/uk/naukova-robota> (дата звернення: 01.08.2025).
9. Я голосую за мир. ПБНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». URL: <https://www.megu.edu.ua/uk/pedagogichnij/ya-golosuyu-za-mir> (дата звернення: 01.08.2025).

References

1. Demianchuk, A. S., Marchuk, O. O., Demianchuk, T. O., & Soiko, I. M. (2025). Orhanizatsiia dozvillia zdobuvachiv pochatkovoї osvity u konteksti pedahohiky myru v umovakh voiennoho stanu [Organization of leisure activities of primary education students in the context of peace pedagogy under martial law]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka. Serii: Pedahohika ta psykholohiia – Bulletin of the International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk. Series: Pedagogy and Psychology*, (1), 34–38 [in Ukrainian].

2. Demianchuk, A. S., Marchuk, O. O., Melnychuk, L. B., & Petruk, O. M. (2018). Vychovannia v dusi myru yak prorytetnyi napriam roboty vykladachiv Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Demianchuka [Education in the spirit of peace as a priority area of work of the teachers of the International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk]. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ – Psychological and pedagogical foundations of humanization of the educational process in school and university*, (2), 21–26 [in Ukrainian].
3. Lokshyna, O. (2024). Polityka Yevropeiskoho soiuзу u haluzi osvity i navchannia: tsili, prorytety, initsiatyvy [European Union policy in the field of education and training: goals, priorities, initiatives]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, (4), 5–17 [in Ukrainian].
4. Mykhailenko, S. I., Myroshnychenko, N. O., & Hakh, R. V. (2024). Shchodo roli vyshchoi osvity v intehtatsii Ukrainy v yevropeyskyi osvitnii prostir [On the role of higher education in the integration of Ukraine into the European educational space]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (7), 1–18 [in Ukrainian].
5. Mizhnarodna studentska konferentsiia uspishno realizovana v MEHU spilno z Universytetom Bat Spa (Velyka Brytaniia) [International student conference successfully implemented at IUEH together with Bath Spa University (UK)]. (2025, July 29). *PVNZ “Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Demianchuka” – Private Higher Educational Institution “International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk”*. Retrieved from: <https://www.megu.edu.ua/uk/vsi-novini/mizhnarodna-studentska-konferentsiya-uspishno-realizovana-v-mehu-spilno-z-universytetom> [in Ukrainian].
6. Misiia, viziia ta tsinnosti [Mission, vision, and values]. (2025, July 29). *PVNZ “Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Demianchuka” – Private Higher Educational Institution “International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk”*. Retrieved from: <https://www.megu.edu.ua/uk/misiya-viziya-ta-cinnosti> [in Ukrainian].
7. Muzei myru [Museum of Peace]. (2025, August 1). *PVNZ “Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Demianchuka” – Private Higher Educational Institution “International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk”*. Retrieved from: <https://www.megu.edu.ua/uk/muzej-myr> [in Ukrainian].
8. Naukovi dosiahnennia universytetu [Scientific achievements of the university]. (2025, August 1). *PVNZ “Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Demianchuka” – Private Higher Educational Institution “International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk”*. Retrieved from: <https://www.megu.edu.ua/uk/naukova-robota> [in Ukrainian].
9. Ya holosuiu za myr [I vote for peace]. (2025, August 1). *PVNZ “Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Demianchuka” – Private Higher Educational Institution “International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk”*. Retrieved from: <https://www.megu.edu.ua/uk/pedagogichnij/ya-golosuyu-za-mir> [in Ukrainian].

Надійшла 17.08.2025

Прийнята 09.09.2025

Опублікована 15.10.2025

СТРЕСОВІ ЧИННИКИ ЯК ПРЕДИКТОРИ ТРИВОЖНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дудник О. А.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
ORCID ID: 0000-0003-3856-7443

У статті розглядається проблема впливу стресових чинників на формування підвищеної тривожності в дітей дошкільного віку. Акцентовано на тому, що сучасні соціальні трансформації, воєнний стан, інформаційне перевантаження й нестабільність сімейного виховання створюють ризики психоемоційного напруження, яке діти ще не здатні ефективно долати.

Узагальнено вітчизняні та зарубіжні наукові підходи до розуміння тривожності, зокрема концепції Ч. Спілберґера, К. Хорні, І. Беха й Т. Титаренко. Визначено основні групи предикторів тривожності: сімейні (конфліктність, непослідовність виховання, гіперопіка чи відстороненість), освітні (адаптаційні труднощі, зміна вимог), соціокультурні (інформаційна насиченість, безпекові загрози) й індивідуально-психологічні (низька толерантність до фрустрації, емоційна вразливість).

Емпірична частина дослідження здійснена з використанням проєктивних методик і батьківської анкети, що забезпечило тріангуляцію даних. Отримані результати показали, що в значній частини дітей спостерігається середній (52–64%) і високий (24–28%) рівень тривожності, що проявляється в поведінкових, емоційних і проєктивних показниках. Виявлено, що найбільш значущими стресовими чинниками, які є предикторами підвищеної тривожності в дошкільників, є ситуації агресії чи приниження (як безпосереднє переживання, так і спостереження), що формує страх покарання й відторгнення; соціальна ізоляція й ігнорування, які підривають відчуття власної цінності; страх розлуки з батьками, нестача емоційної підтримки та безпеки, що посилює страх самотності й невпевненість. Дані підтверджують тісний взаємозв'язок між стилем виховання, соціальним середовищем і рівнем емоційного благополуччя дітей.

Отримані дані можуть бути використані практичними психологами й педагогами для розроблення програм профілактики й корекції дитячої тривожності.

Ключові слова: тривожність, стресові чинники, дошкільний вік, психоемоційний розвиток, предиктори.

Dudnyk O. A. Stress factors as predictors of anxiety in preschool children

The article examines the impact of stress factors on the formation of increased anxiety in preschool children. It emphasizes that modern social transformations, the state of war, information overload, and instability of family upbringing create risks of psycho-emotional tension that children are not yet able to effectively cope with. Domestic and foreign scientific approaches to understanding anxiety are summarized, in particular the concepts of C. Spielberger, K. Horney, I. Bekh and T. Tytarenko. The main groups of anxiety predictors are identified: family (conflict, inconsistency in upbringing, overprotection or detachment), educational (adaptation difficulties, changes in requirements), sociocultural (information saturation, security threats), and individual-psychological (low frustration tolerance, emotional vulnerability).

The empirical part of the study was carried out using projective techniques and parent questionnaires, which ensured data triangulation. The results showed that a significant proportion of children demonstrate medium (52–64%) and high (24–28%) levels of anxiety, manifested in behavioral, emotional, and projective indicators. The most significant stress factors predicting increased anxiety in preschoolers include situations of aggression or humiliation (both direct experience and observation), which create fear of punishment and rejection; social isolation and neglect, which undermine self-worth; fear of separation from parents and lack of emotional support and security, which intensify loneliness and insecurity.

Keywords: anxiety, stress factors, preschool age, psycho-emotional development, predictors.

Вступ. У сучасних умовах суспільного розвитку діти дошкільного віку дедалі частіше стикаються з підвищеним рівнем психоемоційного напруження. Соціальні трансформації, зміни в системі дошкільної освіти, інформаційне перевантаження, воєнний стан та інші кризові явища зумовлюють появу в дітей стресових ситуацій, із якими вони ще не мають достатніх ресурсів упоратися. Саме цей віковий період є сенситивним для формування базових механізмів емоційної регуляції, довіри до світу та відчуття безпеки, і негативні переживання цього етапу можуть мати тривалі наслідки для психічного здоров'я. За таких умов актуалізується вивчення стресових чинників, що можуть бути предикторами підвищеної тривожності – як ситуативної, так і більш стійкої особистісної схильності.

Одним із найбільш поширених наслідків частих або інтенсивних стресових впливів у дітей є підвищена тривожність. Тривожність у дошкільному віці не лише погіршує емоційний комфорт, а й впливає на когнітивний розвиток, соціалізацію та формування особистісних рис. Вона може виступати як тимчасова реакція на стресор, так і як стійка індивідуальна характеристика, сформована під впливом повторюваних стресових факторів.

У вітчизняній психологічній традиції проблема дитячої емоційності, переживання труднощів розвитку й ресурсів подолання відображена в працях Т. Титаренко – зокрема щодо життєстійкості та психологічних стратегій подолання, Н. Чепелевої – у вимірі наративного осмислення досвіду, С. Максименка – у контексті закономірностей психічного розвитку [8; 7]. Значний внесок у вивчення тривожності дошкільників зробили Л. Карамушка, І. Бех, Н. Гавриш, О. Безпалько, В. Панок, які досліджують психоемоційний стан дітей в умовах змін, педагогічний супровід розвитку особистості, психологічну безпеку в освітньому середовищі [1; 2; 7]; Г. Єресько, О. Митрофанова акцентують увагу на впливі сімейного виховання, педагогічної взаємодії та адаптаційних процесів на формування емоційної сфери дітей [3; 6].

Серед світових дослідників варто відзначити праці Ч. Спілбергера, який розробив концепцію особистісної та ситуативної

тривожності й відповідні психодіагностичні інструменти [19]; Д. Вайнбергера, К. Хорні, які розглядали тривожність у контексті особистісного розвитку [15].

Зарубіжні дослідження демонструють, що хронічний стрес у ранньому дитинстві пов'язаний із підвищенням тривожності, порушеннями регуляції емоцій, гіперреактивністю до загроз та ускладненнями соціальної адаптації (Г. Сельє, Ч. Спілбергер, Б. Компес, А. Мейстен, К. Рейвер, К. Блер) [11; 13; 17; 18; 19].

Вивчення зв'язку між стресовими чинниками й рівнем тривожності є важливим як для діагностики, так і для профілактики емоційних порушень у дошкільників. Практична значущість проблеми зумовлена тим, що своєчасне виявлення стресових предикторів дає змогу фахівцям розробляти індивідуальні програми підтримки та корекції, спрямовані на зниження тривожності й формування стресостійкості в дітей; дає змогу запобігти пов'язаним із тривожністю вторинним труднощам – порушенням поведінки, сну, апетиту, зниженню пізнавальної мотивації тощо [14].

Мета статті – на основі теоретичного аналізу й емпіричних даних визначити ключові стресові чинники, що є предикторами підвищеної тривожності в дітей дошкільного віку, і проілюструвати їх зв'язок із результатами психодіагностики.

Методи та методики дослідження. У процесі підготовка статті використано метод аналізу й узагальнення наукових джерел, системно-структурний аналіз, порівняльно-зіставний метод. Для емпіричної частини роботи проведено тестування дошкільників і їхніх батьків за допомогою психодіагностичних методик, а саме: проєктивні методики: «Обери обличчя», адаптована версія Р. Теммла, М. Дорки й В. Амен, і «Домалой фігуру»; анкета визначення рівня тривожності дошкільника (Г. Лаврентьєва Т. Титаренко) для батьків [5].

Дослідження спрямоване на виявлення стресових чинників і їх впливу на рівень тривожності в дітей дошкільного віку. У дослідженні взяли участь діти старшого дошкільного віку (5–6 років), які відвідують заклади дошкільної освіти. Також було залучено

одного з батьків на кожну дитину для заповнення анкет. Учасники дослідження відібрані за критеріями: відсутність діагностованих тяжких порушень розвитку, відвідування дошкільного закладу не менше шести місяців, згода батьків на участь у дослідженні.

Результати. Одним із найбільш впливових дослідників тривожності є Чарльз Спілбергер, який виокремив два основні види тривожності: *ситуативну* – стан тривоги, й *особистісну* – схильність до тривожного реагування. На його думку, ситуативна тривожність – це реакція на конкретну загрозливу ситуацію, тоді як особистісна тривожність відображає стійку схильність індивіда сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі [19].

На думку К. Хорні, *тривожність у дитини* – це захисна реакція на почуття небезпеки в стосунках із близькими дорослими, передусім із батьками, реакція на ворожість і нестабільність у ранньому соціальному досвіді дитини [15]. Вона розглядає тривожність як наслідок порушень у сфері ранніх міжособистісних взаємин, а не як продукт біологічних імпульсів, як підкреслював З. Фрейд. Центральним у її концепції є поняття основної тривожності – глибинного відчуття самотності, беззахисності й загрози у ворожому світі. Такий стан виникає за умови емоційної відстороненості батьків, покарань, принижень, байдужості, непослідовності у вихованні та відсутності відчуття любові й безпеки. К. Хорні вважала провідними чинниками тривожності соціальні впливи: емоційну холодність, надмірний контроль, постійну критику чи неприйняття дитини.

І. Бех розглядає тривожність як важливий психологічний сигнал, що відображає наявність внутрішнього конфлікту в особистості дитини. Він наголошує на значенні внутрішнього світу, мотивації, емоцій і переживань як ключових чинників розвитку, зокрема, у дошкільному віці. Джерелами таких конфліктів можуть бути невідповідність між бажаним і можливим (наприклад, дитина хоче бути «хорошою», але не може впоратися зі складним завданням); суперечливі вимоги дорослих (одночасна вимога бути ініціативною і слухняною); необхідність морального вибору, коли власне рішення супер-

ечить зовнішнім правилам чи очікуванням. На думку І. Бека, тривожність виникає як реакція на порушення цілісності «Я-образу». Недостатньо сформоване уявлення про себе зумовлює підвищену чутливість дитини до невдач і критики, що спричиняє внутрішнє напруження і, як наслідок, тривожність [1].

У дитячій психології тривожність у дошкільнят має особливості. Вона часто має дифузний характер: на відміну від дорослих, у дошкільнят тривожність часто не має чіткого зв'язку з конкретними об'єктами чи ситуаціями й може проявлятися через загальний стан емоційного напруження, страх і невпевненість, труднощі в спілкуванні, замкненість або, навпаки, надмірну збудливість.

Тривожність у дошкільному віці формується під впливом стилю сімейного виховання, особливостей емоційного сприйняття, досвіду розлуки або травматичних подій, а також непослідовності у вимогах дорослих [3; 9].

Г. Єресько розглядає тривожність як емоційну дезадаптацію, що виникає внаслідок незадоволення базових потреб дитини – у спілкуванні, підтримці, визнанні. Наголошує на віковій специфіці тривожних переживань у дошкільника – це страх розлуки, осуду, порушення стабільності. Запобіжником розвитку хронічної тривожності є формування довіри до дорослого [3].

Т. Титаренко в дослідженнях розглядає тривожність як результат дефіциту позитивного емоційного досвіду, відсутності стабільного, приймаючого середовища. Тривожність є проявом екзистенційної невпевненості дитини в доброзичливості навколишнього світу. Завдяки емпатійному ставленню дорослих дитина здобуває відчуття емоційної безпеки [9; 10].

У процесі вивчення феномена тривожності встановлено, що за своєю природою вона є емоційним передчуттям можливої небезпеки чи загрози неблагополуччю в майбутньому.

Тривожність визначається як стан очікування можливих подій, що викликають страх, може мати різну природу й походження.

Дослідження вчених показують, що тривожність є результатом реальної тривоги, що виникає за певних несприятливих умов у житті дитини, як утворення, що виникають

у процесі її діяльності та спілкування. Інакше кажучи, це явище соціальне, а не біологічне. Тривога є складовою частиною стану сильного психічного напруження – стресу.

Класичне визначення стресу як неспецифічної відповіді організму на будь-яку вимогу (Г. Сельє) [18] доповнюється сучасними моделями, що підкреслюють транзакційний характер оцінки події та ресурсів для подолання (Б. Компес) [13]. У дошкільників стрес проявляється через соматичні (порушення сну, апетиту), поведінкові (регресивні форми поведінки, імпульсивність, уникання) й емоційні показники (часті страхи, плаксивість, напруженість).

Між стресом і тривожністю існує двосторонній зв'язок. Стрес зазвичай передують та підсилює тривожність: часті й інтенсивні стресові впливи формують підвищену чутливість нервової системи до загроз, що зумовлює зростання рівня тривожності. Водночас висока тривожність підвищує сприйнятливості до стресорів, посилюючи негативні емоційні реакції навіть на незначні подразники, утворюючи циклічну динаміку [13].

Таким чином, взаємопосилення стресу й тривожності створює замкнене коло, що має значний вплив на емоційний стан, поведінкові прояви та адаптаційні можливості дитини. Для глибшого розуміння механізмів цього процесу в психологічній науці розроблено низку теоретичних моделей, які пояснюють взаємодію стресових чинників та індивідуальних характеристик у формуванні тривожності, а також визначають умови, здатні пом'якшити або, навпаки, посилити її прояви.

Модель ризику й резилієнтності (Masten): кумуляція стресорів підвищує ризик тривожності, однак наявність захисних факторів (теплі та стабільні стосунки з дорослими, передбачуваність правил і розпорядку, навички емоційної грамотності) може суттєво знизити ризик виникнення симптомів тривожності [17].

Екологічна модель розвитку (Bronfenbrenner): розглядає стрес як багаторівневий феномен, що формується під впливом чинників різних систем: мікросистеми (сім'я, дошкільний заклад), мезосистеми (взаємодія між різними мікросистемами), екзосистеми

(соціальне оточення, опосередковані події). Взаємодія цих рівнів проявляється в повсякденному досвіді дитини в сім'ї та закладі дошкільної освіти, впливаючи на її емоційний стан і поведінкові реакції [12].

Нейрорегуляторний підхід (Blair & Raver): хронічний стрес порушує системи регуляції збудження й гальмування, а також призводить до зниження ефективності виконавчих функцій, що в поведінці дитини проявляється підвищеною пильністю, гіперреактивністю та стійкою тривожністю [11].

Сукупний аналіз зазначених моделей дає змогу комплексно розглядати проблему дитячої тривожності крізь призму взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників.

Тривалі або повторювані стресори – сімейні конфлікти, нестабільний догляд, непослідовність вимог, інформаційне перевантаження – формують ґрунт для стійкої підвищеної тривожності [17; 11].

Поняття «предиктор» у психології означає чинник, наявність якого з високою ймовірністю передбачає розвиток певного стану або поведінкової особливості. У контексті дошкільного віку до таких чинників належать емоційна нестабільність у сім'ї; часті зміни соціального середовища; порушення режиму сну й харчування; недостатня емоційна підтримка з боку дорослих; перенесені травмувальні події (розлука з близькими, хвороби, переїзд тощо).

Підвищена тривожність у дошкільників є результатом взаємодії когнітивних та емоційних реакцій на ситуації, які ними інтерпретуються як стресові. До провідних чинників виникнення тривожних переживань належать [16]:

– *страх фізичного дискомфорту або загрози здоров'ю;*

– *страх втрати любові й емоційної підтримки* – пов'язаний із загрозою розриву емоційного зв'язку з матір'ю, близькими чи однолітками;

– *тривога, зумовлена почуттям провини*, – у старшому дошкільному віці почуття провини часто трансформується в самозвинувачення, заниження власної цінності й внутрішнє невдоволення собою;

– *відчуття нездатності контролювати ситуацію чи середовище* – коли дитина усві-

домлює власну безпорадність у розв'язанні актуальних для неї проблем;

– *фрустраційна тривога* – зумовлена неможливістю досягти бажаного результату через внутрішні або зовнішні перешкоди, що провокує емоційне напруження;

– *тривожність як стійка особистісна характеристика* – може мати біологічну детермінацію. За помірної інтенсивності тривога виконує мобілізаційну функцію, тоді як надмірна – чинить деструктивний вплив на емоційний стан, сприяє формуванню розчарування або емоційного виснаження;

– *вплив сімейного виховання* – насамперед роль матері й характер емоційної взаємодії з дитиною, які визначають базовий рівень її емоційної безпеки.

На основі вітчизняних і зарубіжних підходів до визначення чинників тривожності в дошкільників можна окреслити основні групи предикторів:

сімейні: конфліктність і непослідовність виховання; емоційна відстороненість або гіперопіка, нестабільність у догляді, надмірні вимоги; травмувальні події (утрата, розлука, переїзд) [10];

освітні: різка зміна режиму/вимог; негативний досвід адаптації в групі; відсутність індивідуалізації підтримки [4];

соціокультурні: інформаційна насиченість, медіастрес, безпекові загрози в громаді [1; 17];

індивідуально-психологічні: низька толерантність до фрустрації, слабкі навички самозаспокоєння, високий негативний афект [14; 19].

Очікувані індикатори в психодіагностиці: за проєктивними методами – переважання образів із сигналами загрози, напружена моторика, обмеженість тематики гри/малюнка; за батьківськими анкетами – часті скарги на страхи, порушення сну й соматичні симптоми.

Вибраний інструментарій забезпечує тріангуляцію даних:

«Обери обличчя» (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) – швидкий індикатор емоційної валентності й тривожного тону переживань у типових для дитячої ситуаціях.

«Домалой фігуру» – проєктивний метод, чутливий до ознак напруження, контролю/уникання, образу Я.

Анкета Г. Лаврентьєвої й Т. Титаренко для батьків фіксує контекстні стресори (ритм життя, сімейні події, стиль виховання) і дає змогу зіставити їх із показниками тривожності.

Ці інструменти корелюють із рекомендаціями клініко-психологічних і освітніх підходів до скринінгу емоційного благополуччя в ранньому дитинстві (АРА, 2013; WHO, 2012), а також узгоджуються з настановами вітчизняних авторів щодо комплексної оцінки емоційного розвитку [9].

Дослідження проводили індивідуально з кожною дитиною в знайомому й комфортному середовищі, що давало змогу знизити вплив ситуативної тривожності. Спочатку застосовувалася методика «Обери обличчя» як менш емоційно затратна й адаптована до швидкої взаємодії з дошкільником. Після цього застосовували методику «Домалой фігуру». Анкетування батьків здійснювалося окремо в письмовій формі із забезпеченням конфіденційності.

Аналіз результатів методики «Обери обличчя» показав, що 28% дошкільників мають високий рівень тривожності, а 52% – середній, що загалом свідчить про підвищений рівень емоційної напруженості. Найбільш значущими стресогенними чинниками виявилися такі: становлення *об'єктом агресії* (84%) – діти відчують найвищу тривогу, коли стають мішенню нападів чи принижень; *спостереження агресивних дій* (72%) – дошкільники гостро реагують на прояви агресії з боку дорослих чи дітей; *ігнорування й ізоляція* (60%) – одним із найбільш небажаних для дитини переживань є виключення з групи або відсутність уваги з боку інших; *необхідність спати на самоті* (56%) – цей фактор часто пов'язаний із сильною прив'язаністю до батьків і страхом розлуки. Ці ситуації відображають ключові сфери вразливості дошкільників – потребу в безпеці, прийнятті й емоційній підтримці.

Результати методики «Домалой фігуру» значною мірою підтверджують дані, отримані за попередньою методикою. Зокрема, у 24% дітей виявлено високий рівень тривожності, що практично збігається з показниками першої методики (28%). Це узгоджується з виявленими раніше стресовими чинниками, серед яких провідними були страх покарання, агресія та соціальна ізоляція, невербальним підтвер-

дженням яких є символіка малюнків (замкнуті фігури, шипи, фрагментарність зображення)

Аналогічно до результатів першої методики у 52% дітей зафіксовано середній рівень тривожності, їхні малюнки містили ознаки невпевненості, проте без вираженої тривожної символіки. Це дає підстави вважати, що для цих дітей тривожність виникає ситуативно – як відповідь на стрес чи новизну, і не є стабільною рисою.

Результати анкетування батьків також корелюють із даними обох попередніх методик. Так, 20% батьків оцінили тривожність своєї дитини як високу, 64% – як середню, лише 16 % – як низьку. Це підтверджує, що тривожність дошкільників є відчутною як у поведінкових проявах, так і в повсякденному житті, яке спостерігають батьки.

Зіставлення результатів усіх трьох методик дає змогу зробити висновок, що ключовими стресовими чинниками, які є предикторами підвищеної тривожності у дошкільників, є такі:

- загроза агресії чи приниження, що формує страх покарання й відторгнення;
- соціальна ізоляція й ігнорування, які підбивають відчуття власної цінності;
- нестача емоційної підтримки та безпеки, що посилює страх самотності й невпевненість.

Результати, отримані за допомогою трьох різних методик, виявили узгодженість у визначенні рівня тривожності дітей дошкільного віку й окреслили коло найбільш значущих стресових чинників, що її зумовлюють.

Висновки. Дослідження дало змогу виявити специфіку впливу стресових чинників на формування підвищеної тривожності в дітей дошкільного віку. Узагальнення теоретичних положень та емпіричних даних підтверджує, що тривожність дошкільників має комплексний характер і формується під впливом взаємодії сімейних, соціокультурних, освітніх та індивідуально-психологічних факторів. Вона є важливим індикатором емоційного неблагополуччя й потребує своєчасного виявлення.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні програм психологічної підтримки дітей і їхніх сімей, інтеграції превентивних заходів у практику закладів дошкільної освіти, а також у поглибленому аналізі ролі стилів батьківського виховання, якості соціальних взаємодій і ресурсів емоційної стійкості. Це дасть змогу не лише знизити рівень тривожності, а й створити умови для гармонійного психоемоційного розвитку дитини в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : монографія. Київ : Академвидав, 2012. 272 с.
2. Гавриш Н. В. Дитина в дошкільні роки: психологічні особливості розвитку. Київ : Освіта, 2011. 192 с.
3. Єресько Г.М. Психологічні аспекти тривожності у дітей дошкільного віку. *Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2009. Т. 31. Ч. 2. С. 45–52.
4. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини раннього віку : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 255 с.
5. Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М. Практична психологія для вихователів. Київ : ВППОЛ, 1993. 80 с.
6. Митрофанова О. В. Формування емоційної стабільності у дітей дошкільного віку. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 89–94.
7. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практичний посібник / В. Г. Панок, В. В. Рибалка, С. К. Шандрук та ін. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.
8. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.
9. Титаренко Т. М., Ларіна Т. А. Життєстійкість особистості в умовах життєвих криз. *Психологія і суспільство*. 2020. № 4. С. 17–24.
10. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 252 с.
11. Blair C., Raver C. Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Acad Pediatr*. 2016 Apr. 16 (3). P. 30–36.
12. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 349 p.
13. Compas B. E. et al. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychol Bull*. 2017. № 143 (9). P. 939–991.

14. Egger H. L., Angold A. The Preschool Age Psychiatric Assessment (PAPA): A structured parent interview for diagnosing psychiatric disorders in preschool children. *Handbook of infant, toddler, and preschool mental assessment*. New York : Oxford University Press, 2004. P. 223–243.
15. Horney K. Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. New York : W.W. Norton & Company, 1950. 355 p.
16. Hudson J. L., Dodd H. F., Bovopoulos N. Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2011. Vol. 39 (7). P. 1573–2835.
17. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience en development. The Guilford Press. New York, 2014. 370 p.
18. Selye H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1956. 479 p.
19. Spielberger C. D. Manual for the State-Trait-Anxiety Inventory: STAI. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1983. 36 p.

References

1. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku: Monohrafiia [Personality in the space of spiritual development: Monograph]. Kyiv: Akademvydav. 272 s. [in Ukrainian].
2. Havrysh, N. V. (2011). Dytyna v doshkilni roky: Psykholohichni osoblyvosti rozvytku [The child in preschool years: Psychological features of development]. Kyiv: Osvita. 192 s. [in Ukrainian].
3. Ieresko, H. M. (2009). Psykholohichni aspekty tryvozhnosti u ditei doshkilnoho viku [Psychological aspects of anxiety in preschool children]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 31 (2), 45–52 [in Ukrainian].
4. Kononko, O. L. (2018). Psykholoho-pedahohichni aspekty rozvytku dytyny rannoho viku: Navchalnyi posibnyk [Psychological and pedagogical aspects of early child development: Textbook]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. 255 s. [in Ukrainian].
5. Lavrentieva H. P., & Tytarenko, T. M. (1993). Praktychna psykholohiia dlia vykhovateliv. [Practical psychology for educators]. Kyiv: VIPOL. 80 s. [in Ukrainian].
6. Mytrofanova, O. V. (2010). Formuvannia emotsiinoi stabilnosti u ditei doshkilnoho viku [Formation of emotional stability in preschool children]. *Psykholohiia i suspilstvo*, (1), 89–94 [in Ukrainian].
7. Panok, V. H. (Ed.). (2023). Methodologies of psychological support for participants of the educational process under wartime conditions. Kyiv: Ukrainian scientific-methodical centre for practical psychology and social work. 212 s. [in Ukrainian].
8. Chepelieva N. V. (Ed.). (2013). Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti: Monohrafiia [Understanding and interpretation of life experience as a factor of personality development: Monograph]. Kirovohrad: Imeks-LTD. 276 s. [in Ukrainian].
9. Tytarenko, T. M., & Larina, T. A. (2020). Zhyttiistiikist osobystosti v umovakh zhyttievyykh kryz [Resilience of personality in conditions of life crises]. *Psykholohiia i suspilstvo*, (4), 17–24 [in Ukrainian].
10. Tytarenko, T. M. (2003). Zhyttievyyi svit osobystosti: U mezhakh i za mezhamy budennosti [The life world of personality: Within and beyond everyday life]. Kyiv: Lybid. 252 s. [in Ukrainian].
11. Blair, C., & Raver, C. C. (2016). Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Academic Pediatrics*, 16 (3), 30–36.
12. Bronfenbrenner U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press. 349 p.
13. Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143 (9), 939–991.
14. Egger, H. L., & Angold, A. (2004). The Preschool Age Psychiatric Assessment (PAPA): A structured parent interview for diagnosing psychiatric disorders in preschool children. In R. DelCarmen-Wiggins & A. Carter (Eds.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental assessment* (P. 223–243). New York: Oxford University Press.
15. Horney, K. (1950). Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. New York: W. W. Norton & Company. 355 p.
16. Hudson, J. L., Dodd, H. F., & Bovopoulos, N. (2011). Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39 (7), 1573–1582.
17. Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. New York, NY: The Guilford Press. 370 p.
18. Selye, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill. 479 p.
19. Spielberger, C. D. (1983). Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 36 p.

Надійшла 29.07.2025
 Прийнята 24.08.2025
 Опублікована 15.10.2025

TRAINING OF PHD STUDENTS AT MEDICAL UNIVERSITIES IN JAPAN

Yelahina N. I.

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-5423-8327

Fedchyshyn N. O.

DSc in Pedagogy, Professor,

Head of the Department of Foreign Languages

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine

ORCID ID: 0000-0002-0909-4424

This article provides a comprehensive overview of the training of PhD students at medical universities in Japan, examining the multifaceted components that underpin its success and identifying emerging challenges. Japan's doctoral education system in medicine is characterized by a rigorous curriculum that integrates advanced coursework with clinical exposure and independent research. Emphasis is placed on multidisciplinary training, including subjects such as biostatistics, medical ethics, and scientific communication, which collectively prepare candidates for careers in translational medicine. Supervision models are notably robust, employing a dual mentorship approach that combines academic and professional guidance. This structure is further supported by the use of Individual Development Plans (IDPs), which enable personalized academic progression and timely degree completion.

Financial and infrastructural support is another pillar of the system, with generous fellowships from the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) and access to world-class research facilities. Internationalisation is actively pursued through joint degrees, overseas research placements, and English-taught programmes that promote global engagement. Despite these strengths, key challenges persist, including the tension between clinical and academic responsibilities, competitive publication expectations, and the need for greater diversity and mental health support among doctoral candidates.

The article also contrasts Japan's system with the less structured and less resourced PhD training landscape in Ukraine, offering comparative insights that may inform international education reform. The study concludes with recommendations for future research, including longitudinal studies on career outcomes and the integration of emerging technologies into doctoral training. Overall, Japan's model exemplifies a forward-looking and globally competitive approach to medical doctoral education.

Keywords: *PhD training, medical education, Japan, doctoral supervision, internationalisation, research infrastructure, curriculum design.*

Слагіна Н. І., Федчишин Н. О. Підготовка здобувачів ступеня доктора філософії в медичних університетах Японії

У статті проаналізовано систему підготовки здобувачів наукового ступеня PhD у медичних університетах Японії з акцентом на її структурні елементи, ефективність функціонування й актуальні виклики. Розглянуто особливості PhD освіти в Японії, що ґрунтується на комплексній освітньо-науковій підготовці та поєднує міждисциплінарне теоретичне навчання, клінічну практику й дослідницьку діяльність. Визначено, що ключовими складниками навчальних програм є дисципліни з біостатистики, медичної етики й наукової комунікації, які сприяють формуванню інтегральної компетентності у сфері трансляційної медицини. Досліджено роль інституту наставництва, що реалізується через модель подвійного наукового керівництва. Проаналізовано впровадження індивідуального плану професійного розвитку як інструмента персоналізованого оцінювання академічного прогресу й забезпечення своєчасного завершення програми. Окрему увагу приділено фінансовій та інфраструктурній підтримці здобувачів, зокрема через стипендіальні програми Японського товариства сприяння науці, доступ до сучасного дослідницького обладнання та клінічних баз. Розглянуто процеси міжнародної інтеграції PhD-програм шляхом реалізації програм подвійного диплома, міжнародних стажувань і викладання навчальних дисциплін англійською мовою. Здійснено

порівняльний аналіз японської та вітчизняної моделей підготовки здобувачів PhD у сфері медицини. Сформульовано пропозиції щодо перспективних напрямів досліджень, орієнтованих на оцінювання довгострокових результатів, посилення інтернаціоналізації й упровадження цифрових технологій у докторську освіту.

Ключові слова: підготовка здобувачів ступеня доктора філософії (PhD), медична освіта, Японія, наукове керівництво, інтернаціоналізація, дослідницька інфраструктура, розроблення навчальної програми.

The problem formulation. Japan's advanced medical research landscape is underpinned by a well-organised doctoral training system that fosters innovation, clinical integration, and international competitiveness [6]. For instance, the University of Tokyo's Graduate School of Medicine offers a highly regarded PhD programme that combines rigorous laboratory research with clinical practice, producing graduates who contribute to cutting-edge fields such as regenerative medicine and precision oncology. With a population facing increasing health challenges related to ageing, Japan has adapted its doctoral education to address translational research that bridges bench science and patient care. The country's strategic focus on global collaboration is reflected in programmes like the "Top Global University Project," which funds exchanges between Japanese PhD candidates and institutions in the US, Europe, and Asia. This article examines the comprehensive structure of PhD training in medical universities across Japan, detailing curriculum components, supervision, funding, and internationalisation [13], providing a clear understanding of the system's strengths and ongoing challenges.

To meet the evolving demands of medical science, Japanese doctoral programmes are designed with a multidisciplinary curriculum that integrates courses in medical ethics, biostatistics, and scientific communication alongside laboratory research. This ensures that candidates develop a holistic understanding of their field, equipped not only with technical expertise but also with the skills necessary for effective dissemination and ethical consideration of their work. Research seminars, workshops, and collaborative projects further complement this approach by fostering critical thinking and peer engagement, which are essential for innovation in medicine. Importantly, these programmes emphasize the early and active involvement of doctoral candidates in grant writing, conference presenta-

tions, and academic publishing, preparing them for the rigours of an academic or clinical research career.

Supervision in Japanese medical PhD programmes is another pillar of the system's success, featuring close mentorship within active research groups led by senior faculty members. The use of Individual Development Plans (IDPs) allows for tailored monitoring of student progress and the setting of clear milestones, which supports timely completion of degrees. This structured supervision model encourages doctoral candidates to actively engage in both independent research and collaborative projects, often embedded within clinical settings. Such integration ensures that students gain practical experience that aligns with their research, bridging theoretical knowledge and real-world application. The mentorship also includes training in research ethics and responsible conduct, which are crucial in maintaining academic integrity.

Financial and infrastructural support further distinguishes Japan's doctoral training in medicine. Many students receive competitive stipends funded by government agencies such as the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS), allowing them to dedicate themselves fully to their research. Universities provide access to state-of-the-art laboratories, clinical research centres, and digital resources, fostering interdisciplinary collaboration and innovation. Moreover, the internationalisation of doctoral programmes is actively promoted through partnerships with leading global institutions and opportunities for co-supervision and joint degrees. These initiatives not only enhance research quality but also prepare candidates to participate in and contribute to international scientific discourse. Together, these components position Japan as a leader in medical doctoral education, while ongoing challenges include balancing clinical and research training and further expanding global engagement.

Analysis of recent research and publications. Recent literature offers valuable insights into Japan's doctoral education. Yonezawa et al. (2016) describe how Tokyo Medical and Dental University (TMDU) prioritises early integration of students into funded research projects, which increases publication output and practical skills [14]. Yamamoto et al. (2021) report that Keio University's structured mentorship system, which pairs each doctoral student with both a primary clinical supervisor and a secondary research mentor, has raised PhD completion rates by 15% over five years [13, p. 48]. Meanwhile, MEXT's (2022) official reports show that government grants such as the JSPS Fellowships support approximately 40% of medical doctoral students nationwide, facilitating international study and collaboration [6]. However, scholars note challenges remain in balancing clinical duties with research demands, particularly in university hospitals where faculty juggle patient care and supervision roles.

A growing body of research in Ukraine has focused on comparative approaches to doctoral education. Scholars highlight the necessity of integrating pedagogical and comparative education components into the training of PhD candidates, which ensures not only academic preparedness but also international compatibility of qualifications [3]. Furthermore, debates concerning the classification of doctoral qualifications – such as the differences between the PhD, professional doctorate, and higher doctorate – illustrate the complexity of aligning Ukraine's doctoral programmes with global frameworks [2]. These discussions are directly relevant when juxtaposing Ukraine's evolving doctoral system with Japan's more established structure, which maintains a balance between disciplinary depth and broader academic competence.

Research aim and the tasks. This article aims to analyse the structure and effectiveness of PhD training at Japanese medical universities, examining its distinct features and practical outcomes. The objectives of the article are as follows: 1. to detail the curriculum and pedagogical approaches employed; 2. to explore supervision models emphasising the quality of mentorship; 3. to assess funding mechanisms and the avail-

ability of research infrastructure; 4. to review internationalisation strategies alongside career preparation; 5. to identify systemic challenges and prospects for further development.

Research methods. The research methodology involved systematic review of policy documents from MEXT, university doctoral programme brochures (e.g., University of Osaka, Nagoya University), and peer-reviewed articles published between 2015 and 2025. Additional qualitative insights were drawn from interviews with faculty supervisors at Tohoku University and Hiroshima University. Comparative analysis with international doctoral standards, including those from the European University Association (EUA), was applied to contextualise findings. Data on student demographics, research outputs, and funding sources were analysed from annual reports and national databases.

Results of the research. To provide a comprehensive understanding of the training of PhD students at medical universities in Japan, it is essential to examine multiple interconnected aspects of doctoral education. The structure and curriculum define the academic and research foundation upon which candidates build their expertise. Supervision and mentorship are critical for guiding students through complex scientific inquiries and supporting their professional development. Funding and infrastructure form the backbone that enables sustained research activity and access to cutting-edge technologies. Internationalisation and career development highlight the system's orientation towards global collaboration and the preparation of graduates for diverse professional paths. Finally, discussing challenges and opportunities offers a balanced perspective on current limitations and avenues for future enhancement, which is vital for continuous improvement. Together, these thematic areas create a holistic framework that captures the strengths and dynamics of PhD training in Japan's medical universities.

1. Structure and Curriculum

PhD programmes in Japanese medical universities typically span three to four years and generally require candidates to hold either a Doctor of Medicine (MD) or a Master of Science (MSc) degree prior to admission. For example, at the University of Kyoto, the first year of the programme is dedicated to intensive

coursework designed to provide a robust foundation for research. Compulsory subjects include advanced biostatistics, which equips students with quantitative tools essential for analysing complex medical data, as well as medical ethics, ensuring that candidates understand the moral implications of clinical research. Additionally, scientific communication courses train students to effectively present and publish their findings in internationally respected journals [4, p. 137]. After this preparatory phase, students embark on focused, in-depth research projects on cutting-edge topics such as neurodegenerative diseases, cancer immunotherapy, or stem cell biology.

The curriculum is further enriched by regular research seminars and colloquia, where doctoral candidates present their ongoing work to interdisciplinary panels comprising faculty and fellow students. This setup fosters a culture of critical dialogue, allowing candidates to refine their hypotheses, receive diverse feedback, and develop resilience in defending their ideas. Such forums encourage collaboration across specialisations and stimulate innovative approaches to medical challenges.

A hallmark of the Japanese system is the use of an Individual Development Plan (IDP), which students and supervisors review at least annually. This dynamic tool helps set realistic milestones, such as conference presentations or manuscript submissions to leading journals. Moreover, clinical exposure is carefully integrated into the curriculum through partnerships with university hospitals. For instance, the University of Tsukuba's programme includes clinical rotations in haematology wards, ensuring that students maintain a clear understanding of patient contexts and clinical needs that inform their laboratory research. This blend of rigorous coursework, regular academic discourse, and hands-on clinical experience defines a comprehensive training pathway that prepares PhD candidates for translational medicine careers.

2. Supervision and Mentorship

Supervision in Japanese medical doctoral programmes is delivered through a structured dual mentorship model that enhances both scientific and professional development. At Keio University, for example, each student is paired with a primary supervisor who is an expert in their specific research area, such as cardiovas-

cular physiology or molecular oncology. Complementing this, a secondary mentor provides broader career guidance, methodological advice, and helps the student navigate academic challenges and opportunities beyond the laboratory. This dual approach promotes interdisciplinary thinking and supports students' holistic growth [13, p. 51].

Mentors themselves undergo formal training workshops aimed at improving supervision quality and student wellbeing – a pioneering initiative at Tokyo Medical University [11]. These workshops address best practices in mentorship, mental health awareness, and fostering academic integrity, thus ensuring a nurturing research environment. Supervisory committees convene biannually to evaluate student progress, discuss challenges, and recalibrate goals, a practice that significantly reduces dropout rates and promotes timely degree completion.

Moreover, co-authorship between students and supervisors is highly encouraged and considered an integral part of the training process. At Osaka University, students regularly publish joint papers with their mentors, which not only enhances their research productivity but also teaches essential skills in collaboration, manuscript preparation, and peer review. Such practices ensure that doctoral candidates graduate as competent researchers ready to contribute to the global medical community.

3. Funding and Infrastructure

PhD students in Japan typically benefit from comprehensive financial support mechanisms designed to enable full dedication to research activities [5]. The Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) offers prestigious fellowships that provide monthly stipends ranging approximately from 200,000 to 300,000 Japanese yen, sufficient to cover living costs and tuition fees. These stipends are often supplemented by university scholarships and internal funding schemes. For example, Tohoku University allocates competitive internal grants specifically for doctoral students to support conference travel, laboratory consumables, and other research-related expenses.

In terms of research infrastructure, students have access to cutting-edge facilities equipped with advanced technologies such as cryo-

electron microscopes, next-generation sequencing platforms, and mass spectrometry equipment. Institutions like RIKEN – a leading national research institute collaborating extensively with medical universities – offer unparalleled resources that foster interdisciplinary and translational research [9]. In addition to physical infrastructure, workshops on grant writing, ethics compliance, and project management are routinely provided to prepare students for securing external funding. This training includes guidance on applying for international grants, for example, from the U.S. National Institutes of Health (NIH) or the European Horizon programmes, promoting research independence and competitiveness on a global scale.

4. Internationalisation and Career Development

Japanese medical universities place strong emphasis on internationalisation as a core component of doctoral training. The University of Tokyo offers joint PhD programmes in collaboration with prestigious institutions such as Harvard Medical School, enabling students to spend up to one year abroad conducting collaborative research projects [12]. Such mobility opportunities enhance exposure to diverse scientific cultures and broaden academic networks. Additionally, many courses and seminars are offered in English to accommodate international students and promote cross-cultural academic exchange, contributing to vibrant and diverse research communities.

Doctoral candidates are actively encouraged to present their work at leading international conferences such as the American Association for Cancer Research (AACR) annual meeting or the European Society of Cardiology Congress [8]. Career development centres at universities like Nagoya University offer specialised workshops in scientific communication, entrepreneurship, and intellectual property management, equipping graduates with transferable skills essential for academia, industry, or clinical research roles. Partnerships with pharmaceutical companies and biotech firms provide practical networking opportunities, facilitating smooth transitions from doctoral studies to professional employment.

5. Challenges and Opportunities

Despite its strengths, Japan's PhD training system in medical universities faces several

ongoing challenges. Balancing clinical responsibilities with research commitments can be difficult for supervisors who often have demanding hospital duties, occasionally limiting their availability for mentorship. While funding is generally generous, the competitive nature of fellowships and scholarships places pressure on students to publish extensively, which can negatively affect mental health and work-life balance. There is also a recognised need to enhance diversity among doctoral candidates, with efforts underway to increase enrolment of women and international students [7].

Japan's doctoral education system is characterised by strong institutional support, internationalisation initiatives, and well-defined progression paths for PhD candidates. In contrast, Ukraine continues to refine its third-cycle programmes, introducing reforms in supervision, curriculum design, and quality assurance. Ukrainian scholars increasingly recognise the relevance of comparative perspectives, particularly with regard to Asian models that share historical and structural similarities [1, p. 145]. Moreover, the integration of advanced pedagogical components into PhD training, such as comparative education studies, reflects Ukraine's efforts to strengthen the academic dimension of doctoral preparation [3]. However, the challenge of aligning national doctoral qualifications with international typologies remains significant, underscoring the need for further harmonisation with practices observed in Japan and beyond [2].

Recent digital innovations, accelerated by the COVID-19 pandemic, such as virtual laboratories and remote collaboration platforms, offer new opportunities to increase flexibility and accessibility of doctoral training. The expansion of interdisciplinary research centres and the promotion of more joint-degree programmes are also priorities identified to foster innovation and international competitiveness.

In comparison, Ukraine's PhD training system in medical universities presents a contrasting profile. Ukrainian doctoral programmes tend to last four years with a heavier emphasis on coursework in philosophy, history of science, and foreign languages, while research training is often more isolated and less clinically integrated. Financial support is generally

insufficient, with many students self-funding or facing delays in stipend payments. International exposure is limited due to visa challenges and language barriers. Unlike Japan's structured career development services, Ukrainian PhD holders frequently encounter difficulties in securing research positions or transitioning to industry, with no comprehensive alumni tracking system in place. While reforms inspired by the Bologna Process seek to modernise Ukrainian doctoral education, significant gaps remain in infrastructure, funding, mentorship, and international engagement compared to Japan.

Conclusions and prospects of further research. The analysis of PhD training at medical universities in Japan reveals a robust and strategically structured system that effectively prepares candidates for high-level careers in biomedical research and clinical science. Through a well-designed curriculum integrating advanced coursework, clinical immersion, and research seminars, Japanese institutions foster both academic rigour and translational relevance. Structured supervision via dual mentorship models ensures consistent academic support and professional development, contributing to high completion rates and research productivity. Furthermore, significant government and institutional funding mechanisms – complemented by cutting-edge infrastructure – enable doctoral candidates to pursue innovative research in well-resourced environments. These structural strengths are amplified by Japan's growing emphasis on internationalisation and career preparation, including global mobility schemes and targeted professional training.

Despite its clear advantages, the Japanese model is not without limitations. The dual demands on clinical academics, who must balance patient care with research supervision, pose a challenge to the scalability and sustainability of mentorship practices. Additionally, while Japan provides generous financial support for doctoral candidates, the competitive landscape often generates pressure to publish prolifically, potentially contributing to stress and burnout. Measures to support mental health and well-being must become a more integral component of PhD

training programmes. Another area requiring continued attention is the diversification of the doctoral student body, including the recruitment and retention of women, international candidates, and those from underrepresented backgrounds. The recent acceleration in digital pedagogy offers promising tools to address accessibility and flexibility, yet the long-term integration of these innovations requires careful institutional planning and investment.

Comparatively, Ukraine's PhD training in medical education – though undergoing reform – remains hampered by structural limitations in funding, infrastructure, and international mobility. Japan's model, particularly in its emphasis on mentorship quality, research integration with clinical practice, and global engagement, may serve as a reference point for future improvements in Ukrainian doctoral education. However, such adaptation must be sensitive to local contexts, institutional capacities, and national research priorities. As both nations face complex public health challenges and shifting global demands, doctoral education must remain a dynamic and responsive component of the medical education ecosystem.

Future research could expand upon several key areas. First, longitudinal studies tracking the career trajectories of PhD graduates in Japan would provide deeper insight into the long-term effectiveness of current training models. Second, comparative international analyses – especially between Japan and similarly developed biomedical research nations – could highlight best practices in doctoral supervision, research ethics training, and innovation pathways. Third, investigations into the mental health and well-being of doctoral candidates, particularly in high-pressure academic environments, would inform the design of more sustainable and supportive systems [10]. Finally, as artificial intelligence and digital medicine become increasingly central to medical research, further exploration is warranted into how Japanese PhD curricula are adapting to incorporate these emerging disciplines. These lines of inquiry will be crucial for ensuring that PhD programmes in Japan and beyond continue to produce competent, resilient, and globally minded medical researchers.

Bibliography

1. Гуменчук А. Особливості розбудови системи вищої бібліотечно-інформаційної освіти в країнах Азії. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2022. № 10. С. 137–150. <https://doi.org/10.31866/2616-7654.10.2022.269488/>
2. Таланова Ж. В. Про співвідношення кваліфікацій доктора філософії, профільного доктора та вищого доктора: аналіз світової практики. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис*. 2010. № 1 (1). С. 239–248.
3. Тамозьська І. Освітній компонент «Історія педагогіки та педагогічна компаративістика» у системі професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня (спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»). *Людинознавчі студії : збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка*. 2024. № 19/51. С. 79–89.
4. Abe K., Arita M. Interdisciplinary medical education in Japan: Linking doctoral training to data science and AI. *Medical Education Review*. 2020. № 45 (2). P. 134–140.
5. Japan Society for the Promotion of Science (JSPS). JSPS Fellowship Program Guidelines. 2021. URL: <https://www.jsps.go.jp/english/e-pd/>
6. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. White Paper on Science and Technology. 2022a. URL: <https://www.mext.go.jp/en/>.
7. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. Initiatives to promote diversity in higher education. 2022b. URL: <https://www.mext.go.jp/en/publication/>.
8. Nagoya University. Career Development Support for Doctoral Students. 2020. URL: <https://www.nagoya-u.ac.jp/en/>.
9. RIKEN. Graduate Programme Research Facilities. 2023. URL: <https://www.riken.jp/en/>.
10. Sakamoto H. Mental health of postgraduate students in competitive research environments in Japan. *Asian Journal of Higher Education*. 2022. № 18 (3). P. 249–263.
11. Tokyo Medical University. Mentorship Excellence Initiative Report. 2020. URL: <https://www.tokyo-med.ac.jp/english/>.
12. University of Tokyo. Graduate School of Medicine Joint Programmes. 2022. URL: <https://www.u-tokyo.ac.jp/en/>.
13. Yamamoto S., Tanaka N., Suzuki Y. Enhancing PhD completion rates through structured supervision: A case study of Keio University. *Journal of Higher Medical Education in Asia*. 2021. № 12 (1). P. 45–60.
14. Yonezawa A., Hata N., Okada M. Doctoral education reform in Japanese medical universities. *Journal of Global Health Policy*. 2016. № 8 (4). P. 315–330.

References

1. Humenchuk, A. (2022). Osoblyvosti rozbudovy systemy vyshchoi bibliotechno-informatsiinoi osvity v krainakh Azii [Specific Features of the Development of the System of Higher Library and Information Education in Asian Countries]. *Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk – Ukrainian Journal of Library and Information Science*, (10), 137–150 <https://doi.org/10.31866/2616-7654.10.2022.269488> [in Ukrainian].
2. Talanova, Zh. V. (2010). Pro spivvidnoshennia kvalifikatsii doktora filosofii, profilnoho doktora ta vyshchoho doktora: analiz svitovoi praktyky [On the Correlation of the Qualifications of Doctor of Philosophy, Professional Doctor, and Higher Doctor: An Analysis of Global Practice]. *Vyshcha osvita Ukrainy : teoret. ta nauk.-metod. Chasop – Higher Education of Ukraine: Theoretical and Scientific-Methodological Journal*, 1, 1, 239–248 [in Ukrainian].
3. Tamozhska, I. (2024). Osvitnii komponent “Istoriia pedahohiky ta pedahohichna komparatyvistyka” u systemi profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv tretogo (osvitno-naukovoho) rivnia (spetsialnosti 011 “Osvitni, pedahohichni nauky”) [The Educational Component “History of Pedagogy and Pedagogical Comparativistics” in the System of Professional Training of Third (Educational and Scientific) Level Students (Specialty 011 “Education, Pedagogical Sciences”)]. *Liudynoznavchi studii : zb. nauk. prats DDPU imeni Ivana Franka – Human Studies: Collection of Scholarly Works of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 19/51, 79–89 [in Ukrainian].
4. Abe, K., & Arita, M. (2020). Interdisciplinary medical education in Japan: Linking doctoral training to data science and AI. *Medical Education Review*, 45 (2), 134–140 [in English].
5. Japan Society for the Promotion of Science (JSPS). (2021). JSPS Fellowship Program Guidelines. Retrieved from: <https://www.jsps.go.jp/english/e-pd/> [in English].
6. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2022a). White Paper on Science and Technology. Retrieved from: <https://www.mext.go.jp/en/>.
7. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2022b). Initiatives to promote diversity in higher education. Retrieved from: <https://www.mext.go.jp/en/publication/> [in English].
8. Nagoya University. (2020). Career Development Support for Doctoral Students. <https://www.nagoya-u.ac.jp/en/> [in English].

9. RIKEN. (2023). Graduate Programme Research Facilities. Retrieved from: <https://www.riken.jp/en/> [in English].
10. Sakamoto, H. (2022). Mental health of postgraduate students in competitive research environments in Japan. *Asian Journal of Higher Education*, 18 (3), 249–263 [in English].
11. Tokyo Medical University. (2020). Mentorship Excellence Initiative Report. Retrieved from: <https://www.tokyo-med.ac.jp/english/> [in English].
12. University of Tokyo. (2022). Graduate School of Medicine Joint Programmes. Retrieved from: <https://www.u-tokyo.ac.jp/en/> [in English].
13. Yamamoto, S., Tanaka, N., & Suzuki, Y. (2021). Enhancing PhD completion rates through structured supervision: A case study of Keio University. *Journal of Higher Medical Education in Asia*, 12 (1), 45–60 [in English].
14. Yonezawa, A., Hata, N., & Okada, M. (2016). Doctoral education reform in Japanese medical universities. *Journal of Global Health Policy*, 8 (4), 315–330 [in English].

Надійшла 27.08.2025

Прийнята 22.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ В ПОВЕДІНЦІ ТВАРИН І ЛЮДИНИ: ПОРІВНЯЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Єна А. С.

викладач кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID: 0000-0001-8621-6301

У статті розглядається проблема індивідуальних відмінностей у поведінці тварин і людини з позиції порівняльної та диференціальної психології. Звертається увага на те, що, попри загальну видову подібність поведінкових реакцій як у тварин, так і в людей, спостерігаються значні індивідуальні варіації, які мають як біологічне, так і психологічне підґрунтя. Аналізуються такі параметри, як темперамент, рівень тривожності, здатність до навчання, соціальна поведінка, реакція на новизну, що проявляються в різних індивідів незалежно від виду. Показано, що індивідуальність є не лише людською характеристикою, а й має еволюційні витоки, спостережувані в поведінці тварин.

Порівняльно-психологічний підхід дає змогу простежити спадкові, нейропсихологічні й екологічні чинники, що впливають на формування унікального поведінкового профілю особи. Розглянуто гіпотези щодо функціонального значення індивідуальних відмінностей для виживання виду.

Особливу увагу приділено дослідженням у сфері зоопсихології, які демонструють наявність особистісних характеристик у тварин, таких як сміливість, агресивність, допитливість. Водночас розглянуто підходи диференціальної психології до вивчення індивідуальних відмінностей у людей – через призму когнітивних стилів, типів темпераменту й мотиваційної сфери.

Порівняльно-психологічний підхід дає змогу не лише виявити паралелі між видами, а й краще зрозуміти природу індивідуальних особливостей поведінки в еволюційному контексті. Такий міждисциплінарний аналіз сприяє глибшому усвідомленню універсальних і специфічних механізмів адаптації, саморегуляції та взаємодії з оточенням у різних живих істот.

Стаття спрямована на інтеграцію еволюційних знань у розуміння психології особистості.

Ключові слова: професійна діяльність психолога, диференціальна психологія, зоопсихологія, порівняльна психологія, психологічний підхід, індивідуальні відмінності, поведінка, темперамент, особистісні риси, соціальна взаємодія, пам'ять, емоційні реакції, мотивація.

Yena A. S. Individual differences in animal and human behavior: a comparative psychological approach

The article considers the problem of individual differences in the behavior of animals and humans from the perspective of comparative and differential psychology. Attention is drawn to the fact that despite the general species similarity of behavioral reactions, both in animals and in humans, significant individual variations are observed, which have both biological and psychological foundations. Parameters such as temperament, level of anxiety, ability to learn, social behavior, reaction to novelty, which manifest themselves in different individuals regardless of the species, are analyzed. It is shown that individuality is not only a human characteristic, but has evolutionary origins observed in the behavior of animals.

The comparative psychological approach allows us to trace hereditary, neuropsychological and environmental factors that influence the formation of a unique behavioral profile of an individual. Hypotheses regarding the functional significance of individual differences for the survival of the species are considered.

Particular attention is paid to research in the field of zoopsychology, which demonstrates the presence of personality characteristics in animals – such as courage, aggressiveness, curiosity. At the same time, approaches of differential psychology to the study of individual differences in people are considered – through the prism of cognitive styles, temperament types and the motivational sphere.

The comparative psychological approach allows not only to identify parallels between species, but also to better understand the nature of individual behavioral characteristics in an evolutionary context. Such

an interdisciplinary analysis contributes to a deeper understanding of the universal and specific mechanisms of adaptation, self-regulation and interaction with the environment in different living beings.

The article is aimed at integrating evolutionary knowledge into the understanding of personality psychology.

Keywords: professional activity of a psychologist, differential psychology, zoopsychology, comparative psychology, psychological approach, individual differences, behavior, temperament, personality traits, social interaction, memory, emotional reactions, motivation.

Вступ. Проблема індивідуальних відмінностей у поведінці є однією з центральних у сучасній психологічній науці. Якщо традиційно вивчення індивідуальності зосереджувалося переважно на людині, то останні десятиліття засвідчують усе більший інтерес до виявлення й аналізу індивідуальних рис у поведінці тварин. Зоо- та порівняльна психологія надають емпіричну базу для розуміння подібностей і відмінностей у реакціях, мотивації, емоціях і когнітивних процесах представників різних видів, зокрема й людини.

Диференціальна психологія, яка вивчає індивідуальні варіації в межах людської популяції, дає змогу глибше зрозуміти механізми формування особистості, темпераменту, інтелекту й поведінкових стратегій. Об'єднання підходів цих двох дисциплін допомагає дослідити індивідуальність як універсальне явище, що має еволюційні витоки й проявляється не лише в людини, а й у тварин.

Метою статті є порівняльний аналіз індивідуальних відмінностей у поведінці людини та тварин з позицій диференціальної та зоопсихології. Застосування міждисциплінарного підходу дає можливість краще зрозуміти природу індивідуальності, її біологічні основи й значення для адаптації до середовища. Особливу увагу приділено паралелям у проявах особистісних характеристик, темпераменту, мотивації й навчання в різних видів.

Методи та методики дослідження. Дослідження індивідуальних відмінностей у поведінці тварин і людини потребує використання як класичних психологічних методів, так і спеціалізованих методик зоопсихології та порівняльної психології, а саме: спостереження для вивчення поведінкових реакцій тварин і людей у типових ситуаціях з фіксацією частоти, тривалості й варіативності поведінкових актів; психодіагностичні методики для людини: оцінювання темпераменту (за Г. Айзенком), опитувальники

особистості (16-факторний опитувальник Кеттела), методика «Біг п'яти факторів» для виявлення індивідуальних особливостей особистості, методики на вивчення мотивації (тест Р. Кеттела).

Упродовж тривалого часу в психології домінував антропоцентричний підхід до вивчення поведінки, за якого людина розглядалася як єдиний суб'єкт, здатний до складних форм саморегуляції, пізнання й соціальної взаємодії. Водночас зоопсихологічні та порівняльні дослідження останніх десятиліть дедалі частіше доводять, що багато видів тварин виявляють значну поведінкову варіативність, яка може бути інтерпретована як прояв індивідуальних відмінностей. Такі особливості, як рівень тривожності, допитливість, агресивність, соціальність або здатність до навчання, виявляються не лише в людини, а й у тварин, що свідчить про глибші еволюційні витоки індивідуальності.

Проблема полягає в тому, що, попри наявність численних емпіричних даних про індивідуальні особливості як у тварин, так і в людей, залишається недостатньо систематизованим підхід до їх порівняльного вивчення. Відсутність єдиної методологічної бази ускладнює зіставлення результатів і гальмує інтеграцію знань між галузями диференціальної та зоопсихології. Також потребує подальшого осмислення питання, наскільки коректно застосовувати категорії «особистість», «темперамент» чи «мотивація» до тварин з точки зору сучасної науки.

Актуальність проблеми зумовлена потребою в глибшому розумінні універсальних і специфічних механізмів поведінки, а також формуванням міждисциплінарної картини індивідуальних відмінностей у живих організмів. Порівняльний підхід дає змогу розширити рамки традиційної психології та поглибити уявлення про природу поведінкової унікальності.

Результати. Індивідуальні відмінності в поведінці давно є об'єктом вивчення диференціальної психології, де увага зосереджена на таких характеристиках, як темперамент, особистісні риси, когнітивні стилі, мотиваційна сфера. У дослідженнях на людях традиційно використовуються стандартизовані психодіагностичні методики, що дають змогу кількісно оцінити й зіставити ці особливості між різними індивідами.

Зі свого боку, зоопсихологія та порівняльна психологія демонструють, що багато видів тварин виявляють стабільні відмінності в поведінкових реакціях, які залишаються послідовними впродовж часу й у різних ситуаціях. Наприклад, деякі тварини демонструють схильність до активного дослідження середовища (допитливість), тоді як інші виявляють уникнення новизни (тривожність або обережність). Такі характеристики дослідники трактують як поведінкові аналогії до людських рис темпераменту й особистості [2; 4].

Поведінка як у тварин, так і в людей є складною системою, що формується під впливом біологічних, середовищних і соціальних чинників. У межах порівняльної психології – науки, яка досліджує психіку та поведінку різних видів живих істот з метою виявлення спільного й відмінного, особливу увагу привертають індивідуальні відмінності. Це різниця між окремими представниками одного виду в реакціях, способах взаємодії із середовищем, темпах навчання, рівнях тривожності, агресивності, допитливості тощо.

У тварин індивідуальні відмінності виявляються, наприклад, у тому, як різні особини реагують на стрес або нові стимули, у їхніх соціальних навичках, здатності до навчання чи розв'язання проблем. Сучасні дослідження вказують, що навіть у представників одного виду (наприклад, шурів чи мавп) спостерігаються стабільні поведінкові патерни, що можна порівняти з людськими рисами особистості, наприклад, екстраверсія, емоційна стабільність, відкритість до нового.

У людей індивідуальні відмінності виявляються ще ширше завдяки мові, культурі, мисленню й самосвідомості. Проте спільні механізми формування поведінки (наприклад, процеси навчання, мотивації, адаптації) дають

змогу порівнювати ці особливості між видами. Це дає змогу краще зрозуміти еволюційні основи особистості, виявити біологічні передумови певних психічних рис і навіть спрогнозувати поведінку в різних ситуаціях.

Формування унікального поведінкового профілю особини – як у людини, так і у тварин – зумовлюється комплексом взаємодіючих чинників. У сучасній психології та етології особливе місце посідає аналіз спадкових, нейропсихологічних та екологічних механізмів, що формують індивідуальність [1, с. 18].

Спадкові фактори пов'язані з генетично детермінованими особливостями нервової системи, типом вищої нервової діяльності, рівнем реактивності й чутливості до зовнішніх стимулів. У тварин ці відмінності проявляються в різній здатності до навчання, швидкості адаптації до нових умов, агресивності або тривожності. У людини спадковість також задає основу темпераменту й когнітивного стилю.

Нейропсихологічні чинники включають функціональну організацію мозку, особливості роботи лобних, тім'яних і лімбічних структур. У тваринних дослідженнях зафіксовано кореляції між активністю певних ділянок мозку та поведінковими реакціями. У людей до уваги береться розвиток півкульної асиметрії, функціональна спеціалізація, здатність до саморегуляції й емоційного контролю.

Екологічні впливи охоплюють досвід, умови виховання (середовище), стресові події, соціальну структуру групи, доступ до ресурсів і міжособинні взаємодії. Поведінкові відмінності навіть у генетично однакових тварин (наприклад, близнюків чи представників одного приплоду) можуть суттєво різнитися залежно від середовища зростання.

У порівняльному аспекті дослідження цих чинників дає змогу глибше зрозуміти походження людської індивідуальності, відстежити еволюційну спадковість рис особистості, а також адаптивну функцію поведінкової варіативності в природних популяціях.

Упродовж останніх десятиліть у зоопсихології зростає інтерес до вивчення стійких індивідуальних відмінностей у поведінці тварин, які можна умовно назвати «особистісними характеристиками». До таких рис нале-

жать сміливість, агресивність, допитливість, соціальність, тривожність, імпульсивність, а також толерантність до новизни та рівень дослідницької активності [3; 4].

Сміливість визначає схильність до ризику, готовність досліджувати нові середовища або взаємодіяти з потенційно небезпечними об'єктами. Цю рису активно досліджують у птахів, гризунів, приматів і риб. Сміливі індивіди демонструють швидші реакції в незнайомих умовах, але можуть наражатися на більші ризики.

Агресивність проявляється в конфліктах, конкуренції за ресурси або домінуванні в групі. Вона може бути адаптивною рисою в середовищах з обмеженим доступом до їжі чи партнерів, але також викликає соціальні наслідки, як-от: ізоляція чи часті травми.

Допитливість або дослідницька поведінка відіграє важливу роль у навчанні та пристосуванні до нових ситуацій. Допитливі тварини демонструють вищу гнучкість, краще адаптуються до змін у середовищі, що є цінною еволюційною перевагою. Інші риси, як соціальність (схильність до контактів), тривожність (схильність до уникання незнайомого) або імпульсивність (реакція без затримки), також мають стабільні прояви й піддаються кількісному вимірюванню.

У сукупності ці характеристики формують поведінкові типи, подібні до людських темпераментів. Важливо, що ці риси мають високу відтворюваність, виявляються протягом усього життя, мають біологічні основи (нейрофізіологічні й генетичні маркери). Дослідження таких рис допомагає краще зрозуміти еволюційні витоки особистості людини, а також удосконалити практики утримання, навчання й адаптації тварин у різних середовищах – від лабораторій до домашніх умов і дикої природи.

Диференціальна психологія досліджує індивідуальні відмінності як стійкі характеристики, що зумовлюють різницю в поведінці, сприйнятті, мисленні, емоційній реактивності й мотивації. У фокусі цієї галузі – системний підхід до аналізу психологічної індивідуальності, зокрема через три ключові виміри: типи темпераменту, когнітивні стилі та мотиваційну сферу.

Темперамент – це біологічно зумовлений фундамент особистості, що визначає динамічні характеристики психіки: швидкість реакцій, емоційну збудливість, витривалість. Класичні підходи (Г. Айзенк) пропонують типології темпераменту (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік), які допомагають пояснити різницю в стилі взаємодії з оточенням, у подоланні стресу, прийнятті рішень [1, с. 24].

Когнітивні стилі – це індивідуальні способи обробки інформації. Наприклад, залежність/незалежність від поля (уміння виокремити деталі серед фону), аналітичність/синтетичність, рефлексивність/імпульсивність, або візуалізація/вербалізація – ці стилі визначають, як людина сприймає, інтерпретує та запам'ятовує інформацію. Розуміння когнітивних стилів важливе для індивідуалізації освітнього процесу, професійної орієнтації, корекційної роботи.

Мотиваційна сфера охоплює потреби, цілі, установки й особистісні смисли. Диференціальна психологія вивчає мотиваційні профілі, які пояснюють, чому людина обирає певну поведінку. Наприклад, домінування мотивації досягнення, влади, безпеки чи самореалізації формує різні стилі поведінки в навчанні, праці, міжособистісній взаємодії [2, с. 40].

Сучасні підходи поєднують кількісні методи (психометрія, факторний аналіз) з якісними (інтерв'ю, спостереження), даючи змогу створювати цілісні моделі особистісної індивідуальності. Порівняльний аналіз цих характеристик у людей і тварин дає можливість також виявити спільні біоповедінкові основи індивідуальності.

Диференціальна психологія виходить із положення, що жодна людина не є точною копією іншої, навіть за однакових умов виховання, навчання чи професійної діяльності. Така різноманітність зумовлена багатьма факторами, і її можна системно аналізувати за допомогою окремих підходів:

1. Біологічний (генетико-фізіологічний) підхід. Цей підхід підкреслює роль спадковості, нейрофізіологічної організації, нейроендокринної активності в індивідуальних відмінностях. Наприклад, теорія Айзенка пов'язує тип темпераменту з активністю мозкової кори

та рівнем збудження центральної нервової системи. Біологічний компонент вивчається також у контексті нейропсихології (Лурія, Хомська), де показано, як індивідуальні когнітивні стилі залежать від домінування півкуль або зон мозку.

2. Психометричний підхід застосовується для кількісної оцінки індивідуальних особливостей. Опитувальники, шкали, тести (16-факторна модель Кеттела) дають змогу ідентифікувати риси особистості, визначити стабільні патерни поведінки, когніції та мотивації. Такий підхід є основою для профорієнтації, відбору персоналу, клінічної діагностики.

3. Підхід життєвого шляху (онтогенетичний) оцінює, як індивідуальні відмінності формуються в процесі розвитку особистості: від раннього дитинства до старості. Темперамент, наприклад, зберігається від народження, але з віком може модифікуватися під впливом соціального досвіду. Когнітивні стилі теж еволюціонують і змінюються залежно від навчання, професійної діяльності, міжособистісного впливу.

4. Підхід до вивчення саморегуляції та самосвідомості розглядає, як особистість управляє власною поведінкою, мотивами, діями. Вивчаються механізми цілепокладання, волі, самооцінки, мотивації досягнення. Люди з різною структурою мотиваційної сфери демонструють різну витривалість, рівень ініціативності та стратегії подолання труднощів.

Ці підходи дають змогу комплексно оцінити унікальність особистості, що має практичне значення в освіті, психотерапії, організаційній психології, роботі з ризиковими групами [1; 4].

Адаптація, саморегуляція та взаємодія з середовищем – це базові психобіологічні процеси, які забезпечують виживання й розвиток організмів. Усі живі істоти, від найпростіших до людини, мають як універсальні, так і видоспецифічні механізми для підтримки внутрішньої рівноваги й ефективної взаємодії зі світом. Універсальні механізми: гомеостаз – здатність підтримувати стабільні внутрішні умови (температуру тощо); поведінкова адаптація – реакція на подразники:

утеча, агресія, харчова поведінка, пошук укриття; навчання через досвід – звикання, сенситизація, класичне й оперантне обумовлення притаманні як тваринам, так і людині; циркадні ритми – біологічні цикли, що регулюють активність, сон, харчування у зв'язку з добовими й сезонними змінами; емоційне реагування – базові емоції, як страх, гнів, задоволення, є в багатьох ссавців і виконують адаптивну функцію [2, с. 58].

Специфічні механізми: у людини – розвинені механізми когнітивної саморегуляції: усвідомлене планування, цілепокладання, внутрішній діалог, моральні обмеження, рефлексія; у соціальних тварин – складна система комунікації: сигнали, міміка, запахи, звуки (наприклад, у приматів, вовків, дельфінів); у комах – інстинктивна соціальна організація, яка базується на простих, але ефективних сигнальних системах (наприклад, феромони в мурах); у птахів і ссавців – моделі альтруїстичної поведінки (догляд за потомством, охорона групи), що формують основи соціальної взаємодії; у деяких видів – камуфляж, автотомія як специфічні форми фізіологічної адаптації.

Попри спільну біологічну базу, види розвинули унікальні способи реагування й адаптації, що відповідають їхньому середовищу існування. Людина як вид вирізняється здатністю до культурної адаптації, яка доповнює біологічну. Порівняльний аналіз дає змогу краще зрозуміти не тільки природу психіки, а й еволюційні основи поведінки.

Порівняльно-психологічний підхід, таким чином, розкриває глибоку спорідненість між людиною і тваринами, показуючи, що багато з того, що ми вважаємо суто «людським», наприклад, здатність до навчання, формування соціальних зв'язків чи прояви індивідуальності, мають спільне біологічне коріння. Це не лише сприяє розвитку науки, а й допомагає глибше усвідомити наше місце у світі живої природи.

Висновки. Дослідження індивідуальних відмінностей у поведінці тварин і людини з порівняльно-психологічної перспективи дає змогу глибше зрозуміти як універсальні, так й унікальні механізми формування поведінки. Порівняння між видами демонструє, що

багато, які характеристик раніше вважалися виключно людськими (емоційність, риси темпераменту, здатність до навчання), мають біологічні аналоги в поведінці тварин.

Індивідуальні особливості, такі як агресивність, сміливість, допитливість або соціальність, виявляються в різних видів у стабільній формі, що дає змогу говорити про своєрідний «поведінковий тип» або «особистісний профіль». При цьому спадкові, нейробіологічні й екологічні чинники формують ці відмінності як у тваринному світі, так і в людини.

Застосування диференціального підходу дає можливість дослідити структуру цих відмінностей, використовуючи категорії когнітивних стилів, темпераменту й мотиваційної сфери. Порівняльна психологія ж сприяє інтеграції цих знань у ширший еволюційний і біопсихологічний контекст.

Таким чином, міждисциплінарне вивчення індивідуальної поведінкової варіативності не лише допомагає розширити уявлення про природу психіки, а й поглиблює розуміння адаптивної функції індивідуальності у виживанні та розвитку живих істот.

Список використаних джерел

1. Галян О. І. Практикум з диференційної психології. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2020. 46 с.
2. Диференційна психологія : підручник / за загальною редакцією С. Д. Максименка. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Людмила, 2023. 573 с.
3. Ільєнко М. М. Зоопсихологія з елементами порівняльної психології : навчальний посібник. Київ : Ліра, 2017. 208 с.
4. Москалець В. П. Зоопсихологія і порівняльна психологія: підручник. 2-ге вид., перероб., доп. Київ : Ліра-К, 2020. 204 с

References

1. Halan O. I. (2020) *Praktykum z dyferentsiinoi psykholohii* [Differential Psychology Workshop]. Drohobych: Vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
2. *Dyferentsiina psykholohiia* [Differential psychology] (2023) Vydannia 2-he, pereroblene i dopovnene: pidruchnyk/za zahalnoiu redaktsiieiu S.D. Maksymenka. Kyiv: «Vydavnytstvo Liudmyla» [in Ukrainian].
3. Iliencko M. M. (2017) *Zoopsykholohiia z elementamy porivnialnoi psykholohii* [Zoopsychology with elements of comparative psychology]: navch. posib. Kyiv: Lira [in Ukrainian].
4. Moskalets V. P. (2020) *Zoopsykholohiia i porivnialna psykholohiia* [Zoopsychology and comparative psychology]: pidruchnyk. Vyd. 2-he, pererobl., dopovn. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

Надійшла 27.08.2025

Прийнята 17.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ОФІЦЕРІВ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Ковальчук О. П.

кандидат психологічних наук, доцент,
заступник начальника
Управління психологічного забезпечення
Міністерство оборони України
ORCID ID: 0000-0002-4571-482X

Єсін Р. В.

ад'юнкт кафедри військової психології
Інституту стратегічних комунікацій
Національного університету оборони України
ORCID ID: 0009-0000-6340-4211

У статті подано результати розроблення й апробації психодіагностичної методики оцінювання професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України. Теоретичну основу психодіагностичної методики становить концептуальна модель, яка охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні й нормативні компоненти мотивації, що забезпечує комплексний аналіз її структури та динаміки. Методика інтегрує стандартизовані психодіагностичні шкали, опитувальники ціннісних орієнтацій, ситуаційні завдання й симуляційні інструменти, адаптована до польових умов, може бути поєднана із психодіагностичними шкалами, інтерв'ю чи оцінюванням службової діяльності, що робить її ефективною для аналітики. Психодіагностична методика дає змогу диференціювати вибірку офіцерів і реалізувати процес оцінювання в максимально наближених до реальних умовах професійної діяльності, сприяє формуванню навичок лідерства й відповідального прийняття рішень, а також має високу психолого-педагогічну ефективність завдяки елементам навчання через досвід за такими характеристиками: а) можливістю моделювання професійних дилем, наближених до реальних умов військової служби; б) ефективністю в діагностуванні мотиваційно-лідерських реакцій офіцерів у стресових ситуаціях; в) придатністю як для індивідуального, так і групового аналізу результатів; г) сприяння формуванню мотиваційно-ціннісних рефлексій, що важливо для розвитку внутрішньої професійної відповідальності. У методиці поєднані наукова обґрунтованість, психометрична надійність і практична ефективність для реальних бойових умов, створено підґрунтя для подальших емпіричних досліджень професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України.

Ключові слова: мотивація, мотив, професійна мотивація, офіцер, психодіагностична методика, Сухопутні війська Збройних Сил України.

Kovalchuk O. P., Yesin R. V. Psychodiagnostic methodology for assessing the professional motivation of officers of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine

The article presents the results of the development and testing of a psychodiagnostic methodology for assessing the professional motivation of officers of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine. The theoretical basis of the methodology is a conceptual model that encompasses cognitive, emotional, behavioral, social, and normative components of motivation, ensuring a comprehensive analysis of its structure and dynamics. The methodology integrates standardized psychodiagnostic scales, value-orientation questionnaires, situational tasks, and simulation tools. It is adapted to field conditions and can be combined with psychodiagnostic scales, interviews, or performance evaluations, which makes it effective for analytical purposes. The psychodiagnostic methodology makes it possible to differentiate officer samples and to implement the assessment process in conditions that closely resemble real professional activities. It also contributes to the development of leadership skills and responsible decision-making, while demonstrating high psycho-pedagogical effectiveness through elements of experiential learning, including: a) the ability to model professional dilemmas close to real military service conditions; b) effectiveness in diagnosing

officers' motivational and leadership responses in stressful situations; c) applicability for both individual and group analysis of results; d) promotion of motivational and value-based reflections, which are important for the development of internal professional responsibility. The methodology combines scientific validity, psychometric reliability, and practical effectiveness for real combat conditions, thus creating a foundation for further empirical research into the professional motivation of officers of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine.

Keywords: *motivation, motive, professional motivation, officer, psychodiagnostic methodology, Land Forces of the Armed Forces of Ukraine.*

Вступ. Сучасні умови військової служби передбачають, що офіцери Сухопутних військ Збройних Сил України мають високий рівень професійної мотивації, яка є ключовою для ефективності їхньої діяльності. В умовах зростання складності бойових завдань, інформаційно-психологічного навантаження й ризиків для життя набуває актуальності науково обгрунтоване оцінювання мотиваційної сфери військовослужбовців. Недостатній рівень або деформації мотивації можуть знижувати якість управлінських рішень, ефективність лідерства та психологічну стійкість особового складу. Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемам військової мотивації, у вітчизняній практиці досі немає комплексних психодіагностичних інструментів, спеціально адаптованих до умов служби в Сухопутних військах Збройних Сил України. Використання загальних методик часто не враховує специфіки бойового середовища, субординаційних відносин та унікальних вимог до офіцерів. Це зумовлює потребу у створенні методики, яка б поєднувала наукову обгрунтованість, психометричну надійність і практичну ефективність. Розроблена методика спирається на інтегративну концептуальну модель мотивації, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні й нормативні компоненти. Її особливістю є поєднання традиційних психодіагностичних інструментів із сучасними методами – тестами ситуаційного судження та симуляціями управління підрозділом, які максимально наближують оцінювання до реальних умов військової діяльності. Отже, актуальність дослідження зумовлена як науковою потребою уточнення структури професійної мотивації офіцерів, так і практичною необхідністю створення дієвих інструментів для психологічного відбору, розвитку мотиваційного потенціалу й забезпечення стійкості військових підрозділів.

Методи та методики дослідження.

Для розроблення й апробації психодіагностичної методики оцінювання професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, які забезпечили як теоретичне обгрунтування, так і практичну перевірку інструментарію, а саме: теоретичні методи, емпіричні методи, методи статистичної обробки. Застосування такого комплексу методів забезпечило належний рівень психометричної надійності, практичну придатність і гнучкість методики в умовах військової служби.

Результати. Методика є адаптованим до військового контексту інструментом, за допомогою якого можна комплексно вимірювати ключові компоненти мотиваційної сфери: когнітивний, емоційний, поведінковий, соціальний і нормативний. Методика ґрунтується на теоретичній моделі професійної мотивації, у якій інтегровані когнітивний, емоційний, поведінковий, соціальний і нормативний компоненти як системотвірні елементи мотиваційної готовності офіцерів до виконання службових завдань. На основі цієї концепції зміст методики структуровано у відповідні блоки, що дає змогу проводити багатовимірну діагностику мотиваційного профілю офіцера з урахуванням специфічних умов військової служби.

У методиці поєднані суб'єктивні (анкетування, самозвіт) та об'єктивні (тести, симуляції, оцінка командирів) інструменти, завдяки чому можна отримати всебічну оцінку рівня професійної мотивації офіцерів (рис. 1).

Відповідно до рис. 1, структура методики передбачає чотири психодіагностичні домени оцінювання:

І. Суб'єктивний рівень – інструменти самооцінювання та самоспостереження.

А. Анкета самооцінювання мотивації, яка містить 60 тверджень, структурованих у 5 тематичних блоків, а саме:

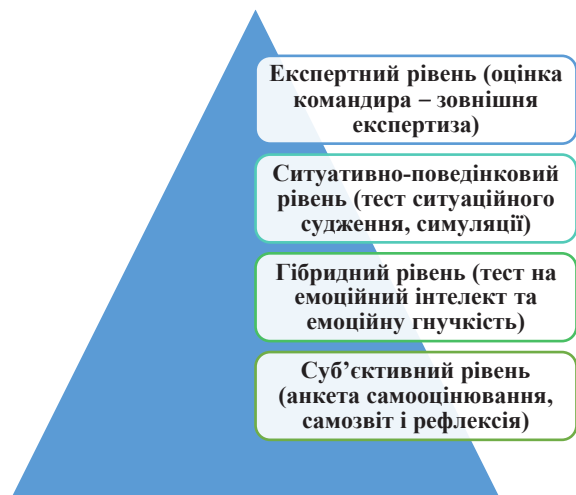


Рис. 1. Структура методики оцінювання професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України за психодіагностичними рівнями оцінювання

1) *професійна цінність* (12 тверджень) – мотивація, пов'язана з патріотизмом і відданістю службі;

2) *кар'єрні очікування* (12 тверджень) – орієнтація на просування та професійне зростання;

3) *вплив зовнішніх чинників* (12 тверджень) – роль матеріальних стимулів, умов служби;

4) *лідерські амбіції* (12 тверджень) – схильність до проявів ініціативи, відповідальності, лідерства;

5) *психологічна стійкість* (12 тверджень) – здатність до дій в умовах стресу.

Для забезпечення стандартизованості відповідей використано 5-бальну шкалу Лікерта, яка фіксує ступінь згоди з кожним твердженням, де 1 – повністю не згоден, а 5 – повністю згоден. Кількість тверджень в анкеті зумовлена необхідністю забезпечення збалансованого охоплення всіх п'яти мотиваційних компонентів. По 12 питань на кожен блок дають змогу досягти достатньої внутрішньої узгодженості кожної шкали, забезпечити репрезентативність діагностичного матеріалу та зберегти оптимальний обсяг інструменту з погляду використання часу на заповнення і навантаження на респондента.

Б. Інструмент «Самозвіт і рефлексія» розроблений для самостійного фіксування офіцерами змін у рівні професійної мотивації,

її детермінант, а також емоційного та функціонального стану в динаміці. Його основна мета – надати офіцерам інструмент для самоспостереження, що сприяє усвідомленню внутрішніх мотиваційних змін, а також допомогти командуванню й військовим психологам ідентифікувати чинники впливу на службову мотивацію. Форму самомоніторингу потрібно заповнювати щотижня або раз на два тижні за такими компонентами: а) рівень мотивації за 10-бальною шкалою; б) чинники, що вплинули на мотивацію (позитивні й негативні); в) коментар про особисті дії для підвищення мотивації; г) загальний емоційний, фізичний і професійний стан. Шкала мотивації варіюється так: 1–3 – дуже низька мотивація (виснаження, демотивація); 4–6 – середній рівень (стабільність без натхнення); 7–8 – висока мотивація (зацікавленість, ініціатива); 9–10 – дуже висока мотивація (натхнення, професійне зосередження).

Результати інтерпретують обчислення середнього бала ідентифікацією повторюваних мотивувальних і демотивувальних чинників, а також побудовою графіка змін мотивації в часі. З огляду на те що інструмент може бути застосований як автономно, так і в межах дослідження, на констатувальному етапі ми використовуватимемо його для виявлення вихідного рівня мотиваційної стабільності та її динамічних коливань, а на формуальному – для відстеження ефективності індивідуальних і групових заходів з розвитку мотиваційної стійкості. Цей інструмент може бути використаний як засіб самоаналізу для офіцерів, джерело даних для командирів (за згодою), а також емпірична база для військових психологів у створенні індивідуальних мотиваційних карт.

II. Гібридний (суб'єктивно-об'єктивний) рівень – психометричні тести з елементами самооцінки.

А. Тест на емоційний інтелект [1], адаптована версія MSCEIT, є інструментом, розробленим для діагностики здатності офіцерів розпізнавати, інтерпретувати й регулювати емоційні стани як власні, так й оточення, що критично важливо у військовому середовищі. Методика адаптована до чотириконтентної моделі емоційного інтелекту, включає п'ять

функціональних блоків: розпізнавання емоцій, розуміння емоційних реакцій, емоційну саморегуляцію, управління емоціями інших осіб, а також емпатію і соціальну чутливість. Структурно тест містить 25 тверджень, по 5 для кожного блоку, які оцінюють за 5-бальною шкалою: від 1 – «абсолютно не згоден» до 5 – «повністю згоден». Максимальна сума балів становить 125. Інтерпретацію результатів проводять за такими порогоми: 100–125 балів – високий рівень емоційного інтелекту; 75–99 балів – достатній рівень із потребою в розвиткових інтервенціях; 50–74 бали – середній рівень, що вимагає цілеспрямованої роботи над окремими компонентами; менш ніж 50 балів – низький рівень, що вказує на потребу в спеціалізованому психолого-педагогічному супроводі.

Б. Тест на мотиваційну гнучкість – розроблений для оцінювання здатності офіцерів адаптувати свою професійну мотивацію до швидкозмінного середовища служби включно з чинниками стресу, нестачі ресурсів, зміни завдань або структури підрозділу. Актуальність інструмента зумовлена необхідністю виявлення не лише поточного мотиваційного рівня, а і його динамічної гнучкості в умовах воєнної невизначеності. Структура тесту охоплює 20 тверджень, поділених на чотири тематичні блоки:

- гнучкість у зміні мотивації під впливом зовнішніх обставин;
- адаптація до змін у службовому середовищі;
- самостійне підтримання мотивації в критичних умовах;
- гнучкість у прийнятті рішень, пов'язаних із мотивацією.

Респонденти оцінюють кожне твердження за 5-бальною шкалою: від 1 – «абсолютно не згоден» до 5 – «повністю згоден», що дає змогу кількісно виміряти рівень готовності офіцера до підтримання, переорієнтації та відновлення мотивації залежно від змін у службовій ситуації.

Інтерпретація результатів: 85–100 балів – висока мотиваційна гнучкість: офіцер здатен зберігати мотивацію за будь-яких умов, самостійно знаходити внутрішні стимули, підтримувати бойовий дух підрозділу;

65–84 бали – середній рівень гнучкості: загалом адаптується до нових умов, хоча потребує додаткових ресурсів або часу; 50–64 бали – низький рівень: на зміни реагує послабленням мотивації, важко мобілізується без зовнішньої підтримки; менше ніж 50 балів – критично низький рівень гнучкості: істотна втрата мотивації в умовах зміни завдань чи стресу, необхідна психологічна підтримка.

III. Ситуативно-поведінковий рівень – аналіз дій офіцерів у змодельованих ситуаціях.

А. Тест ситуаційного судження використовують для оцінювання здатності офіцерів приймати обґрунтовані й раціональні рішення в змодельованих бойових і службових ситуаціях, що потребують швидкої адаптації, виявлення лідерських якостей і збереження професійної мотивації. Структурно тест містить 17 ситуаційних сценаріїв, кожен із яких передбачає чотири альтернативні варіанти дій, що відображають різні стилі реагування – від пасивного до ініціативного або стратегічно виваженого. Відповіді оцінюють за 5-бальною шкалою експертної придатності, де 1 бал відповідає абсолютно неприйнятному рішення, а 5 балів – рішення, що вважається повністю прийнятним або оптимальним. Формат проведення тестування передбачає два варіанти: 1) у класичних умовах – самостійне ознайомлення респондента зі сценаріями та письмовий вибір дій; 2) у польових умовах – зачитування сценаріїв інструктором з обмеженням часу на відповідь (10–30 с) і створенням умов фонові стресогенності (імітацією бойового середовища). Інтерпретація результатів тесту базується на відсотковому співвідношенні набраних балів до максимально можливої кількості: 80–100% від максимальної кількості балів відповідає високому рівню ситуаційної обізнаності й раціональності; 60–79% – достатньому рівню, що потребує вдосконалення; менше ніж 60% – низькому рівню ефективності прийняття рішень, потребує навчання та супроводу.

Тест ситуаційного судження, розроблений у межах дослідження, є модифікованим та адаптованим інструментом, що базується на загальній логіці ситуаційного тестування (англ. *Situational Judgment Tests, SJT*), проте не є прямою адаптацією жодного з наявних

міжнародних тестів. Його структура, контекстуальні сценарії та система оцінювання спеціально створені для відображення реальних викликів військової служби офіцерів Сухопутних військ ЗС України. Інструмент реалізовує базові принципи ситуаційного тестування, сформульовані в працях [6; 7; 10], а саме:

- фокус на поведінкових реакціях у контексті професійної діяльності;
- використання змодельованих дилемних сценаріїв;
- оцінювання соціальної компетентності, адаптивності, лідерських і мотиваційних характеристик.

Водночас сценарії, варіанти відповідей, умови проведення й система інтерпретації результатів створені автором відповідно до специфіки українського військового середовища з урахуванням вимог до професійної поведінки офіцера в умовах бойових, кризових і рутинних ситуацій. Отже, тест ми позиціонуємо як авторську адаптаційно-модифіковану методику, у якій реалізовано оригінальний зміст на основі міжнародно визнаних підходів, але це інтелектуально самостійна методика, створена в межах запропонованої комплексної системи оцінювання професійної мотивації офіцерів.

Б. Симуляція управління підрозділом дає змогу комплексно оцінити ключові аспекти професійної діяльності офіцера в умовах моделювання бойових ситуацій. Основна мета цього інструмента – виявлення рівня сформованості лідерських якостей, здатності до швидкого та стратегічно обґрунтованого прийняття рішень, ефективної координації підлеглих, а також мотиваційного впливу на підрозділ у стресових умовах.

Інструмент включає три типові симуляційні сценарії:

«Раптовий бій та евакуація підрозділу» – оцінює дії офіцера під час раптової атаки та організації евакуації пораненого;

«Контрнаступ після втрати позиції» – моделює ситуацію тимчасової поразки з подальшим плануванням і реалізацією контратаки;

«Порятунок екіпажу під ворожим вогнем» – симуляція високоризикової ситуації з евакуацією екіпажу бойової техніки.

Формат симуляції – тактичне відтворення з використанням макетів зброї, навчальних карт, елементів звукового супроводу, імітації втрати зв'язку або нестачі ресурсів. Кожен сценарій триває 30–40 хв і реалізовується із залученням офіцера (тестованого), 6–10 військовослужбовців (рольових гравців) і 2–3 інструкторів (спостерігачів). Оцінювання проводиться за 5-бальною шкалою (1–5 балів) за критеріями, зокрема ініціативності, швидкості прийняття рішень, чіткості й віддання команд, координації дій, організації евакуації, збереження бойового духу, адаптації до змін. Після кожної симуляції проводять брифінг з аналізом сильних і слабких сторін дій офіцера.

IV. Експертний рівень – зовнішнє оцінювання, яке проводить безпосередній керівник (командир).

Оцінювання командиром – це стандартизований інструмент експертного оцінювання професійної мотивації, стресостійкості, лідерських якостей та ефективності командної роботи офіцера. Цей інструмент застосовують як для фіксації поточного рівня прояву зазначених якостей на констатувальному етапі, так і для оцінювання динаміки змін у поведінкових проявах офіцера після впровадження формувальних заходів. Його основна мета – отримання незалежного та контекстуально обґрунтованого бачення службової поведінки офіцера з боку безпосереднього керівника в умовах реального військового середовища.

Інструмент структуровано в п'ять основних блоків, які охоплюють ключові аспекти професійної діяльності офіцера:

– професійна мотивація (ініціативність, відповідальність, прагнення до навчання, здатність мотивувати підлеглих);

– стійкість до стресу (емоційна регуляція, стресостійкість, відновлення після кризових ситуацій);

– лідерські якості (прийняття рішень, вплив, ефективна комунікація, командне спрямування);

– командна робота (співпраця, вирішення конфліктів, урахування думки колективу, згуртованість);

– загальні висновки й рекомендації (опис сильних сторін, зон розвитку та подання пропозицій щодо підвищення ефективності).

Оцінювання проводять за 5-бальною шкалою, де 1 – дуже низький рівень прояву якості, а 5 – зразковий рівень, який може слугувати прикладом для інших.

Кожен критерій супроводжується полем для коментаря з прикладами поведінки, що дає змогу поглибити якісне розуміння дій офіцера. Завершальним елементом форми є загальний висновок командира з такими складниками: характеристика офіцера, сильні сторони, зони розвитку та практичні рекомендації щодо підтримки або підвищення мотивації. Інструмент поєднує кількісну шкалу з якісним аналізом і дає змогу: а) проводити зовнішню валідацію результатів самооцінювання; б) виявляти розбіжності між самоперцепцією й спостережуваною поведінкою; в) слугувати основою для індивідуального мотиваційного супроводу.

Узагальнюючи структурні й функціональні характеристики наведеної системи оцінювання, можемо стверджувати, що запропонована методика реалізовує оригінальну структуру й концепцію, адаптовану до специфіки військового контексту, модифікує та адаптує відомі інструменти (зокрема MSCEIT, тест ситуаційного судження), інтегрує суб'єктивні й об'єктивні підходи до вимірювання мотивації та забезпечує багатоканальну діагностику мотиваційного профілю офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України. Комплексність цього підходу дає змогу не лише фіксувати рівень професійної мотивації, а й аналізувати її динаміку, виявляти ключові детермінанти, оцінювати відповідність вимогам військової служби в умовах сучасних викликів.

Валідаційна процедура методики була двоетапною й охоплювала лише ті інструменти, які були спеціально розроблені в межах дослідження, а саме: анкету самооцінювання мотивації, тест на мотиваційну гнучкість, симуляційні сценарії, форми самоспостереження та стандартизованого оцінювання командиром. Інструменти, запозичені з уже валідованих джерел (тест емоційного інтелекту – MSCEIT, тест ситуаційного судження), у процесі первинної чи фінальної валідації не проходили додаткову адаптацію, але використані для побудови моделі й підтвердження факторної структури методики.

Первинна валідація анкети самооцінювання мотивації, тесту ситуаційного судження, симуляційних сценаріїв, форми самоспостереження та стандартизованого оцінювання командиром проведена методом експертного оцінювання контентної валідності згідно з методичними підходами, запропонованими Rodrigues et al. та Taherdoost [9]. До експертної групи ввійшли 7 фахівців з військової психології та організаційної поведінки. Оцінювання проведено за 4-бальною шкалою релевантності з подальшим обчисленням індексу відповідності (англ. *Item-Level Content Validity Index* – *IL-CVI*) для кожного твердження або завдання. Узгодженість між експертними оцінками визначена за допомогою коефіцієнта Fleiss's Kappa (0,68–0,77), що, згідно з критеріями Polit & Beck [8], указує на достатній рівень міжекспертної надійності (інтервал «доброї» узгодженості – 0,60–0,75). За результатами експертного оцінювання уточнено формулювання окремих тверджень, завдань та інструктивного матеріалу.

Тест ситуаційного судження апробовано на вибірці офіцерів ($n = 78$) з α -Кронбаха = 0,81. Контентна валідність підтверджена експертами. Тест на емоційний інтелект (адаптація MSCEIT) валідований раніше в дослідженні Ю. Широн [1] на вибірці 468 осіб: α -Кронбаха 0,96–0,97, ретестова надійність 0,83, $r = 0,71$ –0,88. Ці показники підтверджують високі психометричні властивості інструмента. Дані із цього тесту використані для побудови SEM-моделі, але не проходили повторну валідацію в дослідженні.

Фінальна валідація методики базувалася на результатах, отриманих під час констатувального етапу дослідження (вибірка – 134 офіцери різного рангу). Так, надійність анкети самооцінювання мотивації підтверджено: α -Кронбаха = 0,82 (загальне). Експлораторний факторний аналіз (англ. *Exploratory Factor Analysis* – *EFA*) застосований для виявлення латентної факторної структури й перевірки концептуальної відповідності теоретичній моделі професійної мотивації офіцерів, п'ятифакторне рішення, що відображає основні компоненти моделі – професійну цінність, кар'єрні очікування, вплив зовнішніх чинників, лідерські амбіції та психологічну стій-

кість. Це вказує на внутрішню логіку шкали й емпіричну обґрунтованість її структури (таблиці 1 і 2).

Як видно з таблиці 1, усі шкали мають високе первинне факторне навантаження ($> 0,86$) на відповідному факторі при мінімальних перехресних навантаженнях ($< 0,14$), що вказує на хорошу дискримінантну валідність. Значення унікальності для кожної змінної варіювалися в межах 0,231–0,264, що вказує на помірну частку дисперсії, не пояснену загальною факторною структурою. Отримані результати підтверджують конструктивну валідність анкети, оскільки емпірично підтверджена структура узгоджується з теоретичною моделлю професійної мотивації. Структура факторів є стабільною й добре інтерпретованою, що дає змогу використовувати цю шкалу для цілей діагностики та моніторингу мотиваційного профілю офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України.

Результати експлораторного факторного аналізу (EFA), наведені в таблиці 2, показують п'ятифакторну структуру шкали, що узгоджується з теоретичною моделлю професійної мотивації. Кожен із п'яти факторів має власне значення (SS Loading) понад 0,86, пояснюючи

від 6,18% до 8,70% дисперсії. Загалом п'ять факторів пояснюють 37,08% загальної варіації відповідей, що вважається прийнятним рівнем під час діагностики латентних мотиваційних конструктів [2]. Такий рівень поясненої дисперсії підтверджує емпіричну обґрунтованість запропонованої п'ятиблокової структури анкети самооцінювання мотивації.

Для інших інструментів методики EFA не застосовувався, оскільки вони мають інший формат або були апріорно валідовані.

Структурне моделювання (SEM) дало змогу перевірити, наскільки емпіричні дані узгоджуються з концептуальною моделлю професійної мотивації офіцерів, покладено в основу психодіагностичної методики. Показник RMSEA = 0,056 (менше за критичний поріг 0,06) показує хорошу абсолютну відповідність моделі, а CFI = 0,91 укажує на прийнятну інкрементну відповідність [3]. Співвідношення $/df = 2,4$ перебуває в межах рекомендованого інтервалу (від 1 до 3), що підтверджує адекватність моделі до розміру вибірки та складності структури. Взаємозв'язки між діагностичними інструментами й відповідними компонентами професійної мотивації офіцерів візуалізовано на рис. 2.

Таблиця 1

Завантаження факторів (Factor Loadings)
для анкети самооцінювання мотивації

№ з/п	Основні компоненти	Фактор/Factor					Унікальність/ Uniqueness
		1	2	3	4	5	
1	Професійна цінність	0,862	0,124	0,118	0,103	0,109	0,259
2	Кар'єрні очікування	0,139	0,874	0,12	0,134	0,131	0,264
3	Вплив зовнішніх факторів	0,097	0,101	0,890	0,099	0,112	0,231
4	Лідерські амбіції	0,09	0,13	0,094	0,885	0,098	0,238
5	Психологічна стійкість	0,112	0,102	0,106	0,122	0,872	0,25

Примітка: метод екстракції «мінімального залишку» використано в поєднанні з обертанням «варімакс» (англ. "Minimum residual" extraction method was used in combination with a "varimax" rotation).

Таблиця 2

Статистика факторів (Factor Statistics) за підсумками EFA

Factor	SS Loading	% of Variance	Cumulative %
1	1,218	8,7	8,7
2	1,102	7,87	16,57
3	1,075	7,68	24,25
4	0,931	6,65	30,91
5	0,865	6,18	37,08

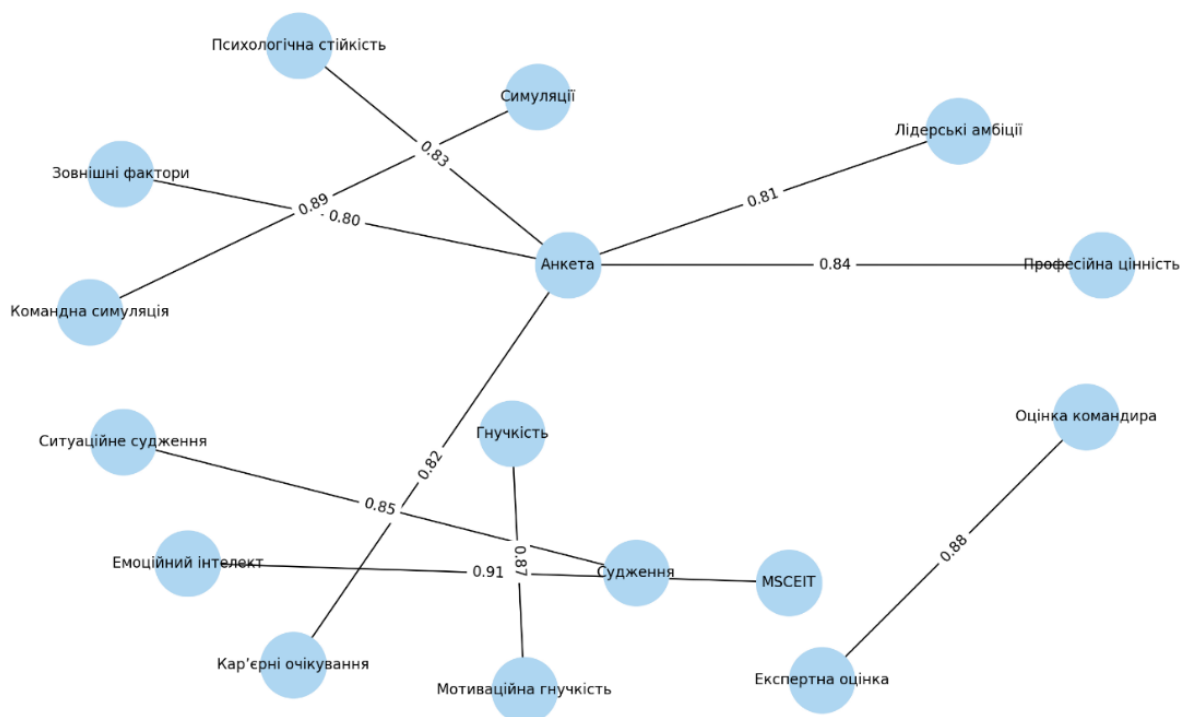


Рис. 2. Структурна модель (SEM) компонентів професійної мотивації

Як бачимо на рис. 2, стандартизовані коефіцієнти шляху між індикаторними змінними (вимірювальними інструментами) та відповідними латентними конструкціями варіюють між 0,74 і 0,89, що свідчить про високий ступінь зв'язку й підтверджує конвергентну валідність шкал. Усі латентні конструкти, відповідні ключовим компонентам мотивації (когнітивному, емоційному, поведінковому, соціальному, нормативному), мають досить високу міжфакторну кореляцію $r = 0,42\text{--}0,68$, що вказує на збалансовану, але не надмірну взаємозалежність компонентів.

Таким чином, результати моделювання підтверджують як структурну цілісність, так і психометричну надійність методики оцінювання професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ Збройних Сил України. Високі факторні навантаження та прийнятні статистичні показники узгодженості дають змогу стверджувати, що методика є валідною й придатною для оцінювання складних мотиваційних конструкцій у військовому середовищі.

Практично застосовано методику в реальних умовах діяльності підрозділів Сухопутних військ Збройних Сил України. Констатувальне

дослідження проведено в трьох військових підрозділах різного профілю: механізованому батальйоні, танковому батальйоні й артилерійському дивізіоні. Умови збирання даних адаптовані до контексту служби: анкетування відбувалося в казармених приміщеннях або на командних пунктах з дотриманням принципів анонімності й добровільності. Координацію забезпечували безпосередні командири, які були також експертами в блоці зовнішнього оцінювання. Заповнення методичних матеріалів тривало в середньому 20 хв. У разі проведення тестів і симуляцій у польових умовах (зокрема тесту ситуаційного судження та сценарних симуляцій) застосовано часові обмеження, імітаційні елементи (шумові подразники, обмежений зв'язок, стресогенні чинники), що наближували оцінювання до реальних бойових умов. Крім анкет і тестів, збирання даних доповнювали короткі інтерв'ю з командирами, спрямовані на верифікацію відповідності самооцінок офіцерів їхній поведінці в службових ситуаціях. Статистична обробка отриманих даних проведена за допомогою програмного забезпечення Jamovi (версія 2.5.5) [4], що дало змогу забез-

печити розширений описовий, факторний і структурний аналіз.

Висновки. Психодіагностична методика оцінювання професійної мотивації офіцерів Сухопутних військ ЗС України поєднує теоретичну обґрунтованість, психометричну надійність і практичну ефективність у реальних умовах військово-професійної діяльності. Її структура охоплює ключові домени мотива-

ції, адаптовані до контексту бойового та службового навантаження. Проведена валідація, підтримана результатами факторного і структурного моделювання, підтверджує адекватність інструментів як для наукового аналізу, так і для практичного застосування. Отримані результати є основою для емпіричного дослідження динаміки й чинників професійної мотивації офіцерів.

Список використаних джерел

1. Широн Ю. О. Тест емоційного інтелекту MSCEIT: опис, валідація та адаптація. *Галицький економічний вісник*. 2022. Т. 74. № 1. С. 141–151. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2022.01.141.
2. Costello A. B., Osborne J. Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 2005. № 10 (1). P. 7. DOI: <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>.
3. Hu L., Bentler P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 1999. № 6 (1). P. 1–55. DOI: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
4. Jamovi Project. Jamovi (Version 2.5.5) [Computer Software]. 2024. URL: <https://www.jamovi.org/>.
5. Kovalchuk O. P. Motivational dimension of professional development of a sergeant of the Armed Forces of Ukraine. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології*. 2024. № 6. С. 106–111. <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2024.6.17>.
6. Lievens F. Adjusting medical school admission: assessing interpersonal skills using situational judgment tests. *Medical Education*. 2013. № 47 (2). P. 182–189. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12089>.
7. Motowidlo S. J., Dunnette M. D., Carter G. W. An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*. 1990. № 75 (6). P. 640–647. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.640>.
8. Polit D. F., Beck C. T. The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*. 2006. № 29 (5). P. 489–497. DOI: <https://doi.org/10.1002/nur.20147>.
9. Rodrigues I. B., Adachi J. D., Beattie K. A., MacDermid J. C. Development and validation of a new tool to measure the facilitators, barriers, and preferences to exercise in people with osteoporosis. *BMC Musculoskeletal Disorders*. 2017. № 18 (1). P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12891-017-1914-5>.
10. Weekley J. A., Ployhart R. E. (Eds.). *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement, and Application*. 1st ed. Psychology Press. 2006. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203774878>.

References

1. Shyron, Y. (2022). Test emotsiinoho intelektu MSCEIT: opys, validyzatsiia ta adaptatsiia [MSCEIT emotional intelligence test: description, validation and adaptation]. *Halyskyi ekonomichnyi visnyk*, 74 (1), 141–151. https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2022.01.141 [in Ukrainian].
2. Costello, A.B., Osborne J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (1): 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868> [in English].
3. Hu, L., Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118> [in English].
4. Jamovi Project. (2024). *Jamovi* (Version 2.5.5) [Computer Software]. Retrieved from: <https://www.jamovi.org/> [in English].
5. Kovalchuk, O.P. (2024). Motivational dimension of professional development of a sergeant of the Armed Forces of Ukraine. *Dnipro Scientific Journal of Public Administration and Psychology*. 6. 106–111. <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2024.6.17> [in Ukrainian].
6. Lievens, F. (2013). Adjusting medical school admission: assessing interpersonal skills using situational judgment tests. *Medical Education*, 47 (2), 182–189. <https://doi.org/10.1111/medu.12089> [in English].

7. Motowidlo, S.J., Dunnette, M.D., Carter, G.W. (1990) An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75 (6), 640–647. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.640> [in English].
8. Polit, D.F., Beck, C.T. (2006) The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29 (5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147> [in English].
9. Rodrigues, I.B., Adachi, J.D., Beattie, K.A., MacDermid, J.C. (2017) Development and validation of a new tool to measure the facilitators, barriers, and preferences to exercise in people with osteoporosis. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 18 (1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12891-017-1914-5> [in English].
10. Weekley, J.A., Ployhart, R.E. (eds.) (2006) *Situational Judgment Tests: Theory, Measurement, and Application. 1st ed.* Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203774878> [in English].

Надійшла 21.08.2025

Прийнята 20.09.2025

Опублікована 15.10.2025

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ТА ТРЕНІНГИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ Й СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА, ПЕДАГОГА, ПСИХОЛОГА

Ігнатюк О. А.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами ім. академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»
ORCID ID: 0009-0005-6305-8802

Статтю присвячено дослідженню питань підвищення рівня розвитку резильєнтності й стресостійкості особистості фахівця соціального, педагогічного, психологічного напрямку підготовки. Схарактеризовано копінг-стратегії та психологічні тренінги як методи, які допомагають адаптуватися до несприятливих умов, справлятися зі стресом, знизити вплив стресових факторів, зберегти фізичне й психічне здоров'я. На підставі теоретико-емпіричних досліджень вітчизняних і закордонних учених досліджено основні механізми впливу копінг-стратегій. Визначено, що копінг-стратегії не тільки знижують рівень стресу, а й підтримують загальне психічне здоров'я, підвищуючи якість життя й здатність пристосовуватися до складних ситуацій.

З метою визначення конструктивних стратегій подолання життєвих труднощів і складних ситуацій у майбутніх фахівців в умовах НТУ «ХПІ» впродовж 2024–2025 рр. проведено дослідження із залученням магістрантів спеціальностей А1 «Освітні науки», С4 «Психологія», П10 «Соціальна робота та консультування». У дослідженні використано опитувальник Р. Лазаруса – С. Фолкмана. Установлено, що для більше ніж половини респондентів копінг-стратегії представлені на середньому рівні. Це свідчить про те, що магістранти адаптуються до стресових ситуацій і справляються з ними. Обговорюються показники високого й низького рівнів обраних копінг-стратегій респондентами. Проаналізовано уявлення магістрантів щодо ранжування факторів, які впливають на їхню думку при виборі копінг-стратегії. Установлено, що емоційна обізнаність усіма учасниками обрана як важлива за рангом (1), розпізнавання емоцій інших людей та емоційний інтелект майже збігаються у виборі всіх респондентів і посідають позиції рангу (2) й (3). Акцентовується увага на самомотивації (рейтинг 8,7 у магістрів психологів) та управлінні власними емоціями (рейтинг 8,2 у магістрів соціальних працівників). Такі дані можуть свідчити про глибоке розуміння специфіки професійної діяльності, набутий досвід практичної роботи.

Досліджуються інструменти розвитку резильєнтності та стресостійкості особистості. Обговорюються можливості інтеграції інструментів для психокорекційного потенціалу майбутніх фахівців соціального, педагогічного й психологічного напрямку підготовки. Схарактеризовано рекомендації щодо організації й проведення тренінгів. Доведено зв'язок і відмінності між копінг-стратегіями та психологічним тренінгом. Визначено, що тренінги допомагають розвивати й закріплювати ефективні копінг-стратегії, які сприяють подоланню стресу й адаптації до складних життєвих ситуацій. Установлено відмінності визначених інструментів у вигляді різних цілей і механізмів.

Ключові слова: копінг-стратегії, інструменти, психологічний тренінг, резильєнтність, стресостійкість, педагоги, психологи, соціальні працівники.

Ihnatiuk O. A. Coping strategies and training as tools for developing resilience and stress resistance of the personality of a social worker, education, psychologist

The article is devoted to the study of issues of increasing the level of development of resilience and stress resistance of the personality of a specialist in the social, pedagogical, and psychological areas of training. Coping strategies and psychological training are characterized as methods that help adapt to adverse conditions, cope with stress, reduce the impact of stress factors, and maintain physical and mental health. Based on theoretical and empirical research by domestic and foreign scientists, the basic mechanisms of the influence of coping strategies have been investigated. Coping strategies have been found to not only

reduce stress levels, but also support overall mental health, increasing quality of life and the ability to adapt to difficult situations.

A study was conducted at NTU "KhPI" during 2024–2025 years. The purpose of the study is to identify constructive strategies for overcoming life difficulties and difficult situations in future specialists. The participants in the study were master's students in the specialties A1 "Educational Sciences", C4 "Psychology" and I10 "Social Work and Counseling". The study used the R. Lazarus-S. Folkman questionnaire. It was found that for more than half of the respondents, coping strategies are presented at an average level. This indicates that undergraduates adapt to and cope with stressful situations. Indicators of high and low levels of coping strategies chosen by respondents are discussed. The ideas of master's students regarding the ranking of factors that influence their opinion when choosing a coping strategy were analyzed. It was found that emotional awareness was selected by all participants as important by rank (1). It was found that while recognizing other people's emotions and emotional intelligence almost coincided in the choices of all respondents. It was found that occupied the positions of rank (2) and (3) respectively. The study focuses on self-motivation and managing one's own emotions among master's students. The following indicators are a rating of 8.7 for masters in psychology and a rating of 8.2 for masters in social work, respectively. Such data may indicate a deep understanding of the specifics of professional activity, acquired experience in practical work.

Tools for developing resilience and stress resistance of the individual are being studied. The possibilities of integrating tools for the psychocorrective potential of future specialists in the social, pedagogical and psychological areas of training are discussed. Recommendations for organizing and conducting trainings are described. The connection and differences between coping strategies and psychological training have been proven. It has been determined that trainings help develop and consolidate effective coping strategies that help overcome stress and adapt to difficult life situations. The differences between the specified instruments in the form of different goals and mechanisms have been established.

Keywords: coping strategies, tools, psychological training, resilience, stress resistance, teachers, psychologists, social workers.

Вступ. В умовах глобальних викликів, криз, соціальних трансформацій, а особливо в контексті воєнних дій і їх наслідків, динамічні зміни життя призводять до виникнення безлічі стресових ситуацій у житті українців, які впливають на кожну особистість, утрати відчуття безпеки, зростання тривожності [1; 3; 4]. Хронічний стрес, емоційне виснаження ускладнюють життя людей, послаблюють їхню психічну стійкість і здатність адекватно реагувати на небезпеку. Незважаючи на це, кожен намагається долати життєві виклики, відчуваючи відповідальність не тільки за себе, а й за своїх близьких і друзів, колег, партнерів, здобувачів [2; 5; 7]. У такому контексті особливого значення набувають питання стрес-долаючої поведінки, від якої залежить успішність адаптації людини до стресових ситуацій і подолання їх [8; 9].

Методи та методики дослідження. Застосований комплекс методів дослідження забезпечив усебічний аналіз проблематики в процесі підготовки матеріалів статті. Аналіз і систематизація фахових джерел із психології дали можливість визначити основні концептуальні положення й актуальні тенденції

в досліджуваній сфері. Застосування інтерпретаційно-аналітичного методу сприяло поглибленому осмисленню отриманих даних, їх критичному переосмисленню, установленню взаємозв'язків і відмінностей між окремими теоретичними положеннями. Узагальнення матеріалів на підставі теоретико-емпіричних результатів дослідження дало змогу сформулювати ключові висновки, які відображають сутність досліджуваної проблематики. Дослідження спрямовано на визначення основних механізмів впливу копінг-стратегій, інструментів розвитку резильєнтності й стресостійкості особистості, визначення їх взаємозв'язків і відмінностей. Окрему увагу приділено практичним аспектам застосування інструментів розвитку резильєнтності й стресостійкості особистості для роботи з магістратами соціального, педагогічного, психологічного профілю, з метою зберегти їхнє психічне здоров'я та адаптуватися до життєвих труднощів.

Результати. Аналіз наукових напрацювань дослідників (Л. Карамушка, Ю. Снігур; Н. Литвинчук А. Римарчук; О. Ткачишина) [2; 4; 9] доводить, що методи, які допомага-

ють адаптуватися до несприятливих умов, справлятися зі стресом, знизити вплив стресових факторів, зберегти фізичне й психічне здоров'я, називають копінг-стратегіями (від англійського слова «cope» – «перебороти», «упоратися», «подолати»).

Отже, сутність *копінг-стратегії* визначається як сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій, які людина використовує для управління стресом і його наслідками. Основна мета копінг-стратегій полягає в збереженні психологічного та фізичного благополуччя, а також підтримці соціальних стосунків (Л. Карамушка, Ю. Снігур; Н. Литвинчук, А. Римарчук; О. Ткачишина) [2; 4; 9].

Копінг-стратегії можуть бути різними, але найчастіше їх поділяють на проблемно-орієнтовані й емоційно-орієнтовані (А. Saleem, А. Mevawala; Н. Kaplan; С. Максименко, С. Кузікова, В. Зливков) [3; 5; 6]. Науковці відзначають, що **проблемно-орієнтовані** спрямовані на вирішення проблеми, яка викликає стрес. Це може включати пошук інформації, планування дій, активну роботу над вирішенням ситуації. **Емоційно-орієнтовані** спрямовані на управління емоціями, пов'язаними зі стресом. Це може бути релаксація, медитація, звернення за підтримкою, вираження емоцій.

У контексті дослідження зосереджуємо увагу на питаннях резильєнтності викладача закладу вищої освіти в умовах воєнного стану, які представлено в роботі К. Балахар [1]. Автор роботи ґрунтовно розкриває сутність феномена «резильєнс» як складного, багатовимірного й динамічного за своєю суттю комплексу особливостей людини; здатності особистості протистояти й адаптуватися до несприятливих і травматичних подій. Важливими та цінними є визначені переваги дії резильєнтності й висвітлені її складники (надія, оптимізм, адаптивність, стійкість). Варто підтримати обґрунтовані психологічні фактори й особливості розвитку резильєнтності викладачів закладів вищої освіти (цілеспрямованість, спрямованість життя на певну мету, здатність планувати діяльність, мотивація успіху, почуття узгодженості життя й професійної діяльності, перевага позитивних емоцій, життєстійкість, оптимізм, висока духовність особистості тощо).

Науковці Е. Seligman, М. Csikszentmihalyi [8] відзначають, що резильєнтність охоплює особливості, характеристики й риси, які забезпечують досягнення цілей, незважаючи на проблеми, і вона представлена як мінлива, багатовимірна риса залежно від різних умов.

Аналіз наукових праць іноземних дослідників (А. Saleem, А. Mevawala; Н. Kaplan) [3; 6] свідчить, що, зважаючи на відсутність єдиного трактування сутності поняття «резильєнтність», науковці його трактують трьома визначеннями, а саме: а) концепція, б) процес і в) результат.

Вітчизняні науковці Л. Карамушка, Ю. Снігур [2] відзначають, що поняття копіngu розуміються як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії з довкіллям. Дослідники наголошують, що когнітивні зусилля людини скеровані на аналіз проблеми, складання можливого плану дій, пошук інформації та альтернативних варіантів виходу із ситуації, вирішення конфлікту тощо. За допомогою емоційних зусиль можна контролювати свої переживання, шукати емоційну підтримку в оточенні, щоб зменшити тривогу й емоційне напруження. Поведінкові зусилля дають змогу особі досягти бажаного результату.

Вибір копінг-стратегій у студентів ЗВО в умовах воєнного стану був предметом дослідження науковців Н. Литвинчука, А. Римарчука [4]. Цінним є те, що автори визначили зв'язки копінг-стратегій з рівнем ситуативної та особистісної тривожності й типом локусу контролю.

Дійсно, вибір особистістю певних копінг-стратегій залежить від багатьох чинників. Так, учені С. Максименко, С. Кузікова, В. Зливков [5] відзначають, що чинниками вибору особистістю певних копінг-стратегій можуть бути фізичні (здоров'я і витривалості), психологічні (переконання, оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, інтернальний локус контролю, оптимізм, відповідальність, життєстійкість, сила «Я», упевненість у собі, позитивне самоставлення, розвиненість ціннісно-сислової структури особистості, емпатійність, розвинені навички спілкування, прагнення бути разом з іншими).

Для вибору конструктивних стратегій подолання життєвих труднощів і складних ситуацій людина повинна мати певні особистісні риси. Так, науковиця О. Ткачишина [9] виділяє серед таких певних особистісних рис, зокрема, силу волі, внутрішній локус контролю, активність, стресостійкість і життєстійкість, наголошує, що саме ці якості сприяють успішній соціально-психологічній адаптації й допомагають ефективно вирішувати проблеми.

З метою визначення конструктивних стратегій подолання життєвих труднощів і складних ситуацій у майбутніх фахівців в умовах НТУ «ХПІ» впродовж 2024–2025 рр. проведено дослідження із залученням магістрантів спеціальностей А1 «Освітні науки», С4 «Психологія», І10 «Соціальна робота та консультування». Загальна кількість учасників дослідження становила 48 осіб. Для визначення копінг-стратегій магістрантів задіяна методика «Копінг-тест» Річарда Лазаруса та Сьюзен Фолкман [6], що була інструментом для вивчення способів, якими людина долає труднощі в різних сферах психологічного функціонування.

Відомо, що самі науковці Р. Лазарус та С. Фолкман описують копінг-стратегії як соціально спрямовану поведінку, яка допомагає людині впоратися з проблемами чи складними життєвими ситуаціями. Аналіз їхньої копінг стратегії свідчить, що ці дії можуть бути спрямованими як на активне вирішення проблеми, так і на уникнення її. В умовах,

якщо змінити ситуацію неможливо, людина намагається адаптуватися до неї з мінімальними втратами.

Задіяна методика містила такі 8 шкал, стратегії [6]: 1. «Конфронтація» – агресивні дії, спрямовані на зміну ситуації, які можуть супроводжуватися ворожістю й готовністю ризикувати. 2. «Дистанціювання» – спроби когнітивно відсторонитися від ситуації, зменшуючи її значущість. 3. «Самоконтроль» – здатність регулювати власні почуття й дії. 4. «Пошук соціальної підтримки» – прагнення отримати інформаційну, емоційну або практичну допомогу від інших. 5. «Прийняття відповідальності» – усвідомлення своєї ролі в ситуації. 6. «Утеча-уникнення» – спроби уникнути проблеми або уявно відсторонитися від неї. 7. «Планування вирішення проблеми» – цілеспрямований аналітичний підхід до зміни ситуації. 8. «Позитивна переоцінка» – створення позитивного сенсу в ситуації, акцентуючи увагу на особистісному зростанні.

Отримані результати дослідження, проведеного в умовах НТУ «ХПІ» за опитувальником Р. Лазаруса – С. Фолкман [6], систематизовано, наведено в таблиці 1. Аналіз даних дав змогу зробити певні висновки.

По-перше, більше ніж половина учасників, які взяли участь у дослідженні копінг-стратегії, представлена на середньому рівні. Це свідчить про те, що магістранти – учасники опитування – адаптуються до стресових ситуацій і справляються з ними.

Таблиця 1

**Результати опитування за методикою «Копінг-тест»
Р. Лазаруса – С. Фолкман [6]**

Назва шкали	Високий рівень, % респондентів	Середній рівень, % респондентів	Низький рівень, % респондентів
Самоконтроль	52%	48%	0%
Планування вирішення проблем	40%	57%	3%
Пошук соціальної підтримки	57%	40%	3%
Прийняття відповідальності	0%	70%	30%
Позитивна переоцінка	54%	46%	0%
Дистанціювання	8%	82%	10%
Утеча/уникнення	58%	37%	5%
Конфронтація	8%	87%	5%

По-друге, високий рівень використання копінг-стратегій представлений стратегією «Пошук соціальної підтримки», її активно застосовують 57% (27 осіб), стратегією «Позитивна переоцінка», її застосовували 54% (26 осіб), стратегією «Самоконтроль» обрали 52% (25 осіб). Варто зазначити, що, хоча ці стратегії вважаються конструктивними або відносно конструктивними [6], їх висока інтенсивність указує на те, що магістранти перебувають у стані стресу або стикаються з труднощами в його подоланні. Тож високий рівень використання копінг-стратегій може свідчити про значний рівень напруження й навіть про певні ознаки дезадаптації особистості.

По-третє, заслуговують на увагу й видаються важливими показники за шкалою «Утеча/уникнення». Так, 58% магістрантів (28 осіб) обрали її, що свідчить про високий рівень вираженості. Відомо, що ця стратегія передбачає уникнення вирішення проблеми або спробу втекти від неї. Дійсно, людина може ігнорувати проблему, фантазувати або спотворено сприймати ситуацію. Відомі факти, що найчастіше стрес долається за допомогою переїдання, уживання алкоголю або прояву інфантильної поведінки.

По-четверте, заслуговують на увагу показники дослідження низького рівня. Показники низького рівня спостерігаються за шкалою «Прийняття відповідальності», яку обрали 30% магістрантів (14 осіб дослідження). Питання відповідальності видається значущою рисою особистості. Звісно, недостатній рівень прийняття відповідальності часто виражається в небажанні аналізувати свою поведінку, шукати причини труднощів у помилках і недоліках. Як показує тео-

рія й практика, такі люди часто схильні до надмірної самокритики, відчуття безвиході, невдоволення собою та обставинами.

По-п'яте, важливими видаються показники середнього рівня за стратегіями «Конфронтація» «Дистанціювання» «Планування вирішення проблем». Так, 87% магістрантів (42 особи) обрали стратегію «Конфронтація», яка вважається неадаптивною стратегією, але при помірному використанні сприяє здатності протистояти труднощам, зберігати енергійність і проявляти ініціативність у вирішенні проблемних ситуацій. Стратегія «Дистанціювання» допомагає зменшити вплив негативних емоцій, знижуючи суб'єктивну значущість проблеми та рівень емоційного залучення, її обрали 82% магістратів (39 осіб). Стратегія «Планування вирішення проблем» дає змогу раціонально планувати свої дії, ураховуючи об'єктивні обставини, минулий досвід і доступні ресурси, її обрали 57% магістрантів, тобто 27 учасників дослідження.

Подальший хід дослідження був спрямований на визначення уявлення магістрантів щодо ранжування факторів, що впливають на думку при виборі копінг-стратегії (таблиця 2).

Як свідчать показники таблиці 2, емоційна обізнаність визначена всіма учасниками як важлива за рангом (1), розпізнавання емоцій інших людей та емоційний інтелект майже збігаються у виборі всіх респондентів і посідають позиції рангу (2) й (3). Проте можна акцентувати увагу на самомотивацію (рейтинг 8,7 у психологів) та управління власними емоціями (рейтинг 8,2 у соціальних працівників). Такі дані можуть свідчити про глибоке розуміння специфіки професійної діяльності, набутий досвід практичної роботи.

Таблиця 2

**Уявлення магістрантів щодо ранжування факторів,
що впливають на думку при виборі копінг-стратегії**

Показник	Магістранти-психологи	Магістранти-педагоги	Магістранти-соціальні працівники
Емоційний інтелект	9,5	9,2	9,1
Емоційна обізнаність	8,5	8,7	8,2
Управління власними емоціями	9,9	9,2	8,2
Самомотивація	8,7	9,3	9,2
Розпізнавання емоцій інших людей	8,8	8,9	8,8

Загалом, з огляду на емпіричні дані проведеного дослідження в умовах НТУ «ХП» та з огляду на потреби в соціальних контактах, емпатію, позицію людини до навколишнього світу, особистісні риси, що впливають на вибір стратегії подолання стресу, ми вважаємо за доцільне в дослідженні зосередитися на визначенні інструментів розвитку резильєнтності та стресостійкості особистості, визначенні їх взаємозв'язків і відмінностей, можливостей інтеграції з іншими інструментами для психокорекційного потенціалу майбутніх фахівців соціального, педагогічного й психологічного напрямку підготовки.

Відомо, що психологічний тренінг – це форма активного навчання, спрямована на розвиток певних навичок, умінь і знань, а також на покращення психологічного стану учасників (С. Максименко, С. Кузикова, В. Зливков) [5]. Психологічний тренінг може включати вправи на релаксацію, групові дискусії, практичні завдання й інші методи, що допомагають учасникам знизити рівень стресу, розвивати навички комунікації, вирішувати конфлікти, підвищувати самооцінку й емоційний інтелект (К. Балахтар; Л. Карамушка, Ю. Снігур) [1; 2].

Наприклад, у контексті дослідження запропоновано психологічний тренінг на тему «Подолання стресу та розвиток стресостійкості». Його мета полягала в можливості навчитися розпізнавати й ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, розвивати навички саморегуляції та знижувати рівень тривожності. Відповідно до мети, були задіяні вправи: «Дихальні», «Усвідомлене споживання», «Коло емоцій», групова дискусія «Мій рецепт подолання стресу».

Результати анкетування щодо визначення впливу інструментів на розвиток резильєнт-

ності й стресостійкості магістрантів відбито в таблиці 3. На їх підставі можна сформулювати певні висновки.

По-перше, 78% респондентів переконані, що проведення психологічних тренінгів щодо формування резильєнтності й стресостійкості видається ефективним і цікавим; *по-друге*, 64% респондентів вважають необхідним збільшення використання інтерактивних методів навчання; *по-третє*, 48% респондентів цікавим і корисним убачають розкриття шляхів і джерел розвитку резильєнтності й стресостійкості, які здобувачі можуть використовувати самостійно; *по-четверте*, 53% респондентів віддало перевагу залученню провідних фахівців до професійної підготовки з метою передачі особистого досвіду.

Отже, опитування підтверджує необхідність розроблення рекомендацій щодо посилення процесу формування резильєнтності й стресостійкості майбутніх фахівців означених напрямів підготовки.

Ураховуючи теоретико-емпіричні дослідження (К. Балахтар; Л. Карамушка, Ю. Снігур; Н. Kaplan; С. Максименко, С. Кузикова, В. Зливков; Е. Seligman, М. Csikszentmihalyi) [1; 2; 3; 5; 8] і представлені результати дослідження, виконаного в умовах НТУ «ХП», сформульовано рекомендації щодо організації та проведення тренінгів.

Важливо зосередити увагу на таких аспектах: *по-перше*, тренінг повинен проводитися в безпечному та підтримувальному середовищі; *по-друге*, вправи мають бути адаптовані до віку, досвіду й індивідуальних потреб учасників; *по-третє*, тренер повинен мати відповідну кваліфікацію та досвід проведення психологічних тренінгів; *по-четверте*, тренінги можуть бути індивідуальними або груповими; *по-п'яте*, тренінги можуть бути спрямовані на

Таблиця 3

Вплив інструментів на розвиток резильєнтності й стресостійкості

Варіанти відповідей	Відповіді магістрантів, %
Проведення психологічних тренінгів	78
Збільшення використання інтерактивних методів навчання в професійній підготовці	64
Долучення провідних фахівців до професійної підготовки з метою передачі особистого досвіду	53
Розкриття шляхів і джерел розвитку, які здобувачі можуть використовувати самостійно	48

різні цілі, наприклад, на розвиток лідерських якостей, покращення організаторських і комунікативних навичок, подолання тривожності, розвиток емоційного інтелекту тощо.

Зупинимося на визначенні відмінностей і можливих зв'язків при характеристичі інструментів розвитку резильєнтності й стресостійкості.

Отже, зв'язок між копінг-стратегіями й психологічним тренінгом проявляється в такому: *по-перше*, психологічний тренінг може допомогти розширити арсенал копінг-стратегій, які людина використовує в стресових ситуаціях [7]; *по-друге*, на тренінгу можна навчитися ефективніше використовувати вже наявні копінг-стратегії та розвивати нові, більш конструктивні способи подолання труднощів [3]; *по-третє*, наприклад, на тренінгу можна навчитися більш ефективно спілкуватися з іншими, що може допомогти в пошуку підтримки й вирішенні проблем, а також уникнути конфліктів, які можуть викликати стрес [5].

Отже, відмінності копінг-стратегій і тренінгу полягають у такому: *по-перше*, копінг-стратегії – це індивідуальні способи, а тренінг – груповий процес [5]; *по-друге*, копінг-стратегії можуть бути свідомими або несвідомими, а тренінг – завжди свідомий процес [2]; *по-третє*, копінг-стратегії спрямовані на подолання конкретної стресової ситуації, а тренінг – на формування загальних навичок, корисних у різних ситуаціях [2; 3]; *по-четверте*, копінг-стратегії можуть бути спрямовані на внутрішній світ людини (наприклад, позитивне мислення), а тренінг – на взаємодію з іншими людьми [8; 9].

Висновки. Узагальнюючи викладене, підсумовуємо, що вибір копінг-стратегій є вкрай важливим, оскільки від цього залежить підвищення ефективності подолання стресу, покращення психоемоційного стану особистості, зменшення емоційного виснаження та підтримання психологічного здоров'я. Саме знання й розуміння своїх особливостей сприяють розвитку адаптивних можливостей особистості, що дає змогу долати життєві виклики та підвищувати якість життя. Використання ефективних копінг-стратегій сприятиме зниженню негативного впливу стресу, зберіганню емоційної рівноваги, мобілізації внутрішніх ресурсів і розвитку життєвої стійкості здобувачів вищої освіти. Психологічний тренінг є ефективним інструментом для розвитку й покращення копінг-стратегій, що допомагатимуть людям краще справлятися зі стресом і життєвими труднощами.

Список використаних джерел

1. Балахтар К. С. Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»* : збірник наукових праць. Київ : Національний авіаційний університет, 2022. Вип. 1 (20). С. 55–62.
2. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Психологія вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024.
3. Kaplan N. B. Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* / eds M. Glantz and J. Johnson. New York : Plenum Press, 1999. P. 17–83.
4. Литвинчук Н., Римарчук А. Психологічні особливості вибору копінг-стратегій студентами в умовах воєнного стану. *Вісник НАУ. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. № 2 (25). С. 53–61.
5. Максименко С. Д., Кузікова С. Б., Зливков В. Л. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017.
6. Опитувальник «Копінг стратегії». URL: <https://murrayacademy.org/tests/6ksl/> (дата звернення: 02.08.2025).
7. Saleem A., Mevawala A. S. Resilience among Adolescents: A Concept, Construct, Process, Outcomes and Nurses Role. *Journal on Nursing*. 2019. № 9 (1). P. 32–38. URL: <https://doi.org/10.26634/jnur.9.1.16078> (дата звернення: 02.08.2025).
8. Seligman E., Csikszentmihalyi M. Positive psychology. *American Psychologist*. 2000. № 55. P. 5–14. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (дата звернення: 02.08.2025).
9. Ткачишина О. Р. Особистісний потенціал як основа формування конструктивних копінг-стратегій. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2022. № 33 (72). С. 50–54.

References

1. Balakhtar, K. S. (2022). Rezyliientnist vykladacha ZVO v umovakh viiskovoho stanu [Resilience of a higher education teacher in martial law conditions]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedagogika. Psykholohiia. Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology*. 1 (20), 55–62. K.: National Aviation University [in Ukrainian].
2. Karamushka, L.M. & Snihur, Yu. S. (2024). Psykholohiia vyboru kopinh-stratehii kerivnykamy osvitynykh orhanizatsii: monohrafiia [Psychology of Coping Strategy Selection by Heads of Educational Organizations: Monograph]. K.: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
3. Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. In M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (P. 17–83). Plenum Press [in English].
4. Lytvynchuk, N & Rymarchuk A. (2024). Psykholohichni osoblyvosti vyboru kopinh-stratehii studentamy v umovakh voennoho stanu [Psychological features of students' choice of coping strategies in conditions of martial law]. *Visnyk NAU. Serii: Pedagogika. Psykholohiia. Visnyk NAU. Series: Pedagogy. Psychology*. 2 (25), 53–61 [in Ukrainian].
5. Maksymenko, S. D., Kuzikova, S. B., & Zlyvko, V. L. (2017). Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh sytuatsii: psykholohichna teoriia i praktyka: monohrafiia [Personality as a subject of overcoming crisis situations: psychological theory and practice: monograph]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
6. Opytuvalnyk «Kopinh stratehii» [«Coping Strategies» questionnaire]. Retrieved from: <https://murrayacademy.org/tests/6ksl/> (accessed: 02.08.2025) [in Ukrainian].
7. Saleem, A. & Mevawala, A.S. (2019). Resilience among Adolescents: A Concept, Construct, Process, Outcomes and Nurses Role. *Journal on Nursing*. 9 (1), 32–38. Retrieved from: <https://doi.org/10.26634/jnur.9.1.16078> (accessed: 02.08.2025) [in English].
8. Seligman, E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*. 55, 5–14. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (accessed: 02.08.2025) [in English].
9. Tkachyshyna, O. R. (2022). Osobystisnyi potentsial yak osnova formuvannia konstruktyvnykh kopinh-stratehii [Personal potential as a basis for the formation of constructive coping strategies]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Psykholohiia. Scientific notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*. 33 (72), 50–54 [in Ukrainian].

Надійшла 11.08.2025

Прийнята 02.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО Й ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Княжева І. А.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID: 0000-0001-8395-6902

У статті досліджується роль викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти як ключового чинника особистісного й професійного зростання майбутніх педагогів. Акцентовується увага на методичному аспекті освітнього процесу, що включає формування методичної культури викладачів і студентів, удосконалення навчальних технологій та інноваційних підходів до організації навчання. Проаналізовано сутність і змістові домінанти методичної підготовки майбутніх педагогів, а також основні функції освітніх компонентів психолого-педагогічного циклу, які забезпечують ефективність навчального процесу (практико-організаційну, інформаційну, прогностичну, евристичну). Доведено, що методична діяльність педагога є цілісною, динамічною системою, що розвивається за власною внутрішньою логікою та постійно трансформується під впливом професійного досвіду. Вона є формою усвідомленої педагогічної рефлексії, що поєднує знання освітніх закономірностей із прагненням до вдосконалення змісту, форм і технологій навчання. Вона включає цільовий, організаційний, діагностичний і результативний складники. Схарактеризовано форми методичної діяльності (навчально-методичну, науково-методичну, організаційно-методичну) та їх функційне призначення. Окреслено новітній технологіко-методичний інструментарій, надано практичні рекомендації щодо створення умов для формування системи методичної діяльності викладачів, спрямованої на активізацію особистісного потенціалу та професійного зростання здобувачів освіти. Вивчено досвід провідних університетів світу, зокрема в аспекті міждисциплінарності, орієнтації на потреби здобувачів освіти, розвитку критичного мислення й застосування інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: викладання, психолого-педагогічні дисципліни, інноваційні педагогічні технології, здобувачі освіти, особистісне й професійне зростання, методична діяльність, методична культура, майбутні педагоги, методична підготовка, освітні компоненти, технологіко-методичний інструментарій, освітній процес, заклади освіти.

Knyazheva I. A. Teaching of psychological and pedagogical disciplines as a factor of personal and professional growth of future educators: methodical aspect

The article explores the role of teaching psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions as a key factor in the personal and professional growth of future educators. Particular attention is paid to the methodological aspect of the educational process, which encompasses the development of methodological culture among both lecturers and students, the improvement of teaching technologies, and the implementation of innovative approaches to learning. The study analyzes the essence and core components of the methodological training of future teachers, as well as the main functions of the educational components within the psychological and pedagogical cycle that ensure the effectiveness of the learning process (practical-organizational, informational, prognostic, and heuristic). It is substantiated that the methodological activity of a university lecturer is a holistic and dynamic system that develops according to its own internal logic and is continuously shaped by professional experience. It represents a form of conscious pedagogical reflection that integrates an understanding of educational patterns with a commitment to enhancing the content, methods, and technologies of instruction. The article outlines the structural elements of this activity (goal-setting, organizational, diagnostic, and result-oriented) and characterizes its key forms – educational-methodological, scientific-methodological, and organizational-methodological – along with their functional purpose. The study presents a set of modern technological and methodological tools and offers practical recommendations for creating conditions that support the development of a methodological system aimed at fostering the personal potential and professional growth of students. It also examines the experience

of leading global universities, particularly in terms of interdisciplinarity, learner-centered approaches, the cultivation of critical thinking, and the use of innovative pedagogical technologies.

Keywords: *teaching, psychological and pedagogical disciplines, innovative pedagogical technologies, students, personal and professional growth, methodological activity, future educators, methodical training, methodical culture educational components, technological and methodological tools, educational process, educational institutions.*

Вступ. Сьогодення висуває нові вимоги до системи освіти, зокрема вищої педагогічної, орієнтуючи її на активізацію внутрішніх ресурсів особистості майбутнього педагога, формування його здатності до самостійного мислення, відповідального прийняття рішень, професійного самоствердження, особистісного й професійного зростання в умовах динамічного соціокультурного середовища. Освітній процес у педагогічному університеті покликаний створити умови для реалізації цих нагальних завдань. Особливої ваги в цьому контексті набуває викладання психолого-педагогічних дисциплін, оскільки саме вони формують основи педагогічного світогляду, забезпечують розуміння психологічної природи навчання й виховання, а також сприяють становленню професійної компетентності, комунікативної чутливості й ціннісної орієнтації майбутнього фахівця. Нормативні документи, що визначають стратегічні напрями розвитку освіти в Україні, зокрема Закон України «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки, Концепція розвитку педагогічної освіти тощо, чітко артикулюють важливість створення умов для особистісного й професійного зростання здобувачів освіти. Викладання психолого-педагогічних дисциплін за умови його методичної осмисленості й новаторського підходу здатне забезпечити саме ті внутрішні зрушення у свідомості студента, які визначають вектор його подальшого професійного зростання. Отже, оновлення методичних засад викладання психолого-педагогічних дисциплін є не лише актуальним, а й стратегічно необхідним кроком для формування педагога нової генерації: освіченого, емоційно зрілого, рефлексивного, здатного ефективно й компетентно діяти в умовах постійних змін і формувати розвивальне освітнє середовище.

Метою і завданнями статті є обґрунтування ролі викладання психолого-педагогічних дисциплін у ЗВО як ключового чинника особис-

тісного й професійного зростання майбутніх педагогів, актуалізація методичного аспекту цього процесу, визначення його сутності та змістових домінант, аналіз основних функцій освітніх компонентів психолого-педагогічного циклу, особливостей методичної підготовки, а також вивчення прогресивних підходів до організації викладання психолого-педагогічних дисциплін у провідних університетах світу.

Методи та методики дослідження. У дослідженні застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, систематизації, інтерпретації наукових джерел, а також елементи структурно-функційного підходу.

Результати. Упродовж розвитку системи вищої освіти неодноразово підкреслювалася потреба вдосконалення підходів до викладання навчальних дисциплін. Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти, зокрема у сфері психолого-педагогічної підготовки, на думку О. Гури, охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, які безпосередньо сприяють як формуванню професійних компетентностей студентів, так і їхньому особистісному зростанню. У цьому контексті важливою є єдність викладання психолого-педагогічних дисциплін і наукової діяльності, що забезпечує академічну цілісність і глибину навчального процесу. Окрім того, така діяльність включає керівництво навчально-пізнавальною активністю студентів через логіку подання наукового знання, акцентування на актуальних проблемах педагогіки й психології, перспективах розвитку цих наук. Змістовним елементом професійної взаємодії є навчання майбутніх педагогів методів дослідження, організації спостереження, проведення експерименту, використання технічних засобів навчання, що сприяє не лише формуванню професійної компетентності, а й розвитку дослідницької культури. Особливої ваги набуває стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів, що сприяє розвитку від-

повідальності, ініціативності, саморефлексії та здатності до професійного самовдосконалення. Не менш важливим складником педагогічного впливу є формування в майбутніх фахівців світоглядних орієнтирів, загальнолюдських цінностей і професійних якостей, які визначають їхню здатність до ефективної взаємодії в складному освітньому та соціокультурному середовищі [2].

Зміст і структура освітніх компонентів, що забезпечують підготовку майбутніх педагогів до здійснення викладацької діяльності, зокрема й методичної, мають бути зорієнтовані й на засвоєння методичних засад викладання, і на формування здатності до педагогічного передбачення, організації освітнього процесу, генерації нових ідей і реалізації особистісного потенціалу майбутнього викладача. Це відображається у виконанні низки взаємопов'язаних функцій. Так, практико-організаційна функція реалізується через формування в здобувачів освіти конкретних уявлень про організацію власної майбутньої професійно-педагогічної діяльності. У ході навчання студенти отримують методичні інструменти для конструювання змісту, структури й логіки освітнього процесу. Інформаційна функція полягає в забезпеченні здобувачів знаннями про нормативно-правову базу діяльності педагога, специфіку психолого-педагогічних дисциплін, методику проектування та реалізації навчальних занять, принципи організації освітнього процесу в закладах освіти. Прогностична функція забезпечує формування здатності майбутніх педагогів передбачати результати освітньої діяльності, обирати ефективні педагогічні стратегії, прогнозувати можливі труднощі й варіанти їх подолання, оцінювати тенденції розвитку змісту освіти, оновлення дидактичного інструментарію та форм навчання. Евристична функція спрямована на розвиток педагогічного мислення, здатності до творчого пошуку, відкритості до нових ідей і підходів, внутрішньої мотивації до самореалізації в професії, що, у свою чергу, забезпечує глибшу залученість у процес професійного зростання.

Методична діяльність педагога є складною, багаторівневою системою, що функці-

онує як живий організм: із власною внутрішньою логікою, динамікою, перетвореннями й орієнтацією на розвиток. Це особлива форма професійної рефлексії, що поєднує глибоке пізнання педагогічних закономірностей із прагненням до вдосконалення освітньої практики. За своєю сутністю методична діяльність реалізується через здатність викладача критично аналізувати педагогічну реальність, бачити її як простір можливостей, у якому інструменти й методи не є застиглими шаблонами, а постійно переосмислюються й адаптуються відповідно до цілей, умов і потреб здобувачів освіти. Вона передбачає й застосування готових технологій, і проектування нових педагогічних рішень, що враховують контекст, досвід, особистісні особливості здобувачів освіти й викладача.

Структурно методична діяльність охоплює три ключові елементи. По-перше, це цільовий компонент, що виражається в прагненні створити ефективне, інноваційне, змістовне навчальне середовище. Викладач ставить перед собою завдання не лише передати знання, а й пробудити пізнавальний інтерес, ініціювати внутрішній розвиток студента, сприяти формуванню його професійної ідентичності. По-друге, організаційний компонент, що передбачає володіння методами індивідуальної та командної роботи, орієнтування в інформаційному середовищі, здатність до гнучкого планування й адаптації змісту навчання. Важливим є також діагностичний складник: викладач повинен уміти оцінювати ефективність власних методичних рішень, виявляти потребу в їх корекції або оновленні. І, нарешті, результативний компонент як створення навчальних матеріалів, програм, посібників і запуск глибинних змін у педагогічному мисленні як самого викладача, так і студентів. Зміст методичної діяльності визначається освітньою метою, фаховим рівнем, педагогічною зрілістю й ціннісними орієнтирами педагога. Її провідною метою є забезпечення навчального процесу, утілення професії в особистісну й професійну практику викладача.

У сучасних умовах розрізняють кілька форм методичної діяльності, кожна з яких має свою логіку та функційне призначення: навчально-методична діяльність орієнтована

на вдосконалення педагогічних технологій, адаптацію навчального процесу до вимог часу, створення інструментів, що забезпечують якісну реалізацію змісту освітніх програм; науково-методична діяльність передбачає вивчення, осмислення й інтеграцію передового дидактичного досвіду, розроблення й упровадження нових педагогічних стратегій, методів контролю та самоконтролю, аналіз якості підготовки майбутніх фахівців. Вона є платформою для творчого самовираження викладача як дослідника власної практики; організаційно-методична діяльність є простором для реалізації експертного потенціалу викладача, його залучення до формування освітньої політики на рівні кафедри, факультету чи закладу освіти загалом. Це діяльність, що вимагає високої самоорганізації, здатності до колективної взаємодії, стратегічного мислення й педагогічного лідерства [3].

Отже, методична робота розглядається як важливий складник професійної діяльності педагога, що передбачає цілеспрямований пошук ефективних шляхів підвищення якості освітнього процесу, модернізацію форм і методів навчання, адаптацію змісту дисциплін до потреб сучасного здобувача освіти і запитів суспільства. Підготовка до її здійснення зазвичай трактується як методична підготовка, як процес, що має поетапний характер, логіку розвитку й поступове ускладнення змісту, методів і форм. Такий підхід дає змогу описати її як дидактичну систему, що характеризується визначеною метою, змістовим наповненням, дидактичними засобами й очікуваними результатами [1]. У контексті професійної освіти важливо також розглядати методичну підготовку як системну єдність із майбутньою професійно-педагогічною діяльністю. Такий підхід передбачає орієнтацію на засвоєння методичних інструментів і формування здатності застосовувати їх у реальних педагогічних ситуаціях творчо, гнучко, з урахуванням контексту й особливостей здобувачів освіти. У цьому ж ключі методична підготовка розглядається як системоутворювальний компонент фахової підготовки педагога. Вона забезпечує знаннявий та інструментальний базис і відображає глибші структурні елементи, а саме: педагогічне мислення, мето-

дичну культуру, рефлексивну здатність до аналізу й удосконалення власної діяльності. Як комплексна система, методична підготовка інтегрує зміст, структуру та функції фахової освіти, водночас виступаючи критерієм її ефективності [4].

Особливої значущості ця проблема набуває в контексті викладання психолого-педагогічних дисциплін, які вимагають фундаментальної теоретичної підготовки в поєднанні із забезпеченням глибокого особистісного залучення майбутніх педагогів, формування в них фахової компетентності, пізнавальної активності, рефлексивної позиції, емоційної чутливості та здатності до практичного застосування отриманих знань у професійній діяльності. У зв'язку з цим методична діяльність викладача має орієнтуватися на постійний пошук нових педагогічних засобів, методів, методик і технологій, які б сприяли якісному й ефективному особистісному та професійному зростанню майбутніх фахівців.

Удосконалення «викладання наук» у такому розумінні передбачає систематичне оновлення навчального змісту відповідно до наукових досягнень і змін у суспільстві, упровадження інноваційних освітніх технологій, інтерактивних методів, проблемного навчання, ситуаційного моделювання, інтеграції міждисциплінарних зв'язків, які орієнтуються на потреби сучасного студента і швидко змінюваний освітній простір. Серед них варто виділити технологію змішаного навчання, що поєднує традиційні очні заняття з онлайн-компонентами, даючи змогу гнучко підходити до організації освітнього процесу й урахувати індивідуальні особливості здобувачів освіти. Активно застосовується перевернуте навчання, коли теоретичний матеріал опрацьовується здобувачами самостійно, а аудиторний час використовується для практичних завдань і дискусій під керівництвом викладача. Широке поширення отримали проектно та проблемно зорієнтовані методики навчання, що передбачають роботу з реальними педагогічними ситуаціями й завданнями. У контексті формування професійних компетентностей активно застосовуються технології розвитку критичного мислення, зокрема методи дискусій, дебатів, аналізу кейсів, які стимулюють

рефлексію і глибоке осмислення навчального матеріалу. Особливе місце посідає формувальне оцінювання, що дає змогу контролювати рівень навчальних досягнень здобувачів освіти, відстежувати прогрес і коригувати навчальний процес у режимі реального часу. Важливим є використання елементів гейміфікації для підвищення мотивації студентів, залучення їх в освітній процес через ігрові методи. Усе більшу вагу набувають цифрові освітні платформи, такі як Moodle, Google Workspace for Education тощо, а також сервіси для онлайн-комунікації і створення інтерактивних завдань (Kahoot, Padlet, Zoom тощо), що забезпечують інтерактивність і можливість дистанційного навчання. Медіаосвітні технології, що включають використання відео, подкастів і цифрових симуляцій, сприяють розвитку медіаграмотності й більш глибокому засвоєнню знань. Крім того, у вітчизняних університетах усе більш популярними стають менторинг і тьюторство, що передбачають індивідуальну підтримку здобувачів освіти, створення індивідуальних освітніх траєкторій. Новітній технологіко-методичний інструментарій викладання психолого-педагогічних дисциплін формує сучасний, динамічний та адаптивний освітній процес, що відповідає запитам і потребам часу та сприяє ефективному професійному й особистісному зростанню майбутніх педагогів.

У сучасних умовах глобалізації освіти й зростання ролі міжнародних стандартів якості вищої освіти особливої ваги набуває звернення до світового досвіду викладання, зокрема у сфері психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Ознайомлення з провідними зарубіжними практиками дає змогу не лише розширити уявлення про ефективні моделі організації навчального процесу, а й критично осмислити власну педагогічну традицію, визначити вектори її вдосконалення та інтеграції в міжнародний освітній простір. Світова практика свідчить, що викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти країн з розвиненими освітніми системами ґрунтується на низці стратегічних принципів, серед них – міждисциплінарність; орієнтація на досвід і потреби здобувача освіти; розвиток критичного й рефлексивного

мислення; акцент на професійні ситуації, що максимально наближені до реального педагогічного середовища.

Активно впроваджуються практико орієнтовані методи навчання, зокрема кейс-метод, проблемного навчання (problem-based learning), методи педагогічного коучингу, портфоліо, а також навчання на основі дослідницької діяльності (inquiry-based learning). Зокрема, Університет Монаша (Австралія) активно працює над інтеграцією психолого-педагогічних дисциплін у підготовку майбутніх педагогів. Це включає курси з розвитку психічного здоров'я, стресостійкості й академічної успішності, що сприяє формуванню комплексного підходу до підготовки педагогічних кадрів, що дає змогу майбутнім педагогам краще розуміти потреби учнів та ефективно підтримувати їхній розвиток [5]. Університет Ньюкасла (Велика Британія) активно впроваджує принципи дослідницького навчання в програму психології, створюючи середовище, де студенти з першого курсу залучаються до реальної наукової діяльності. Значну роль у цьому процесі відіграє інтеграція системи взаємного наставництва (peer mentoring), що розпочинається ще на етапі адаптації здобувачів освіти й продовжується через академічні курси з розвитку навичок навчання та дослідницької роботи, що підтримує студентів у розвитку академічної самостійності, соціальної взаємодії, рефлексії, сприяє глибшому розумінню психологічних і педагогічних дисциплін, готує їх до ефективної професійної діяльності й адаптації в динамічному освітньому середовищі [7]. Університет Гете в Франкфурті реалізує міждисциплінарний модуль для першокурсників психологічного факультету, орієнтуючись на соціальний конструктивізм і проблемно орієнтоване навчання. Програма охоплює лекції, вебкурси, практичні семінари, менторинг і групові проекти, сприяючи розвитку комунікативних, презентаційних і соціальних умінь і навичок студентів. Важливо, що навчання організоване у вигляді когерентної структури, яка поєднує елементи теоретичного викладу з емпірично обґрунтованими підходами до викладання. Особлива увага приділяється рефлексивному аналізу навчального досвіду,

активному залученню студентів до освітнього процесу й формуванню в них дослідницьких навичок. Крім того, програма спрямована на поступове занурення здобувачів освіти в академічну культуру психологічної науки, зокрема шляхом опрацювання наукових джерел, аналізу доказової бази й участі в обговореннях педагогічно значущих проблем [6]. Такий підхід сприяє усвідомленому засвоєнню знань, формуванню здатності самостійно приймати рішення, адаптуватися до складних професійних викликів, співпрацювати в команді, розв'язувати педагогічні й психологічні проблеми на міжособистісному рівні.

Залучення елементів світового досвіду до національної практики викладання психолого-педагогічних дисциплін є потужним ресурсом для модернізації змісту й методів навчання, що, у свою чергу, сприятиме створенню більш гнучкої, чутливої до змін і потреб суспільства моделі підготовки майбутніх педагогів. Не менш важливим є й розвиток академічної мобільності викладачів і студентів, участь

у міжнародних стажуваннях, спільних освітніх проєктах, що дають змогу переймати кращі практики, адаптуючи їх до конкретного культурного й педагогічного контексту.

Висновки. Отже, викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищій освіті є ключовим чинником особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів. Методичний аспект цього процесу потребує постійного вдосконалення й урахування сучасних освітніх тенденцій. Визначено основні функції освітніх компонентів психолого-педагогічного циклу й особливості методичної підготовки майбутніх педагогів. Звернення до світової практики викладання психолого-педагогічних дисциплін є джерелом нових методичних і концептуальних орієнтирів, чинником розвитку інноваційної культури викладача, розширення професійного горизонту студентів, їхнього особистісного й професійного зростання та підвищення конкурентоспроможності національної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 22 с.
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
3. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.
4. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. Київ : НПУ, 2006. 208 с.
5. Arulkadacham L. Making study more human: how online education is creating powerful spaces for learning. *The Guardian*. 2024.
6. Boser J., Scherer S., Kuchta K., Wenzel S. F. C., Horz H. (2017). Empirically founded teaching in psychology – An example for the combination of evidence-based teaching and the scholarship of teaching and learning. *Psychology Learning & Teaching*. 2017. № 16 (2). P. 200–208. <https://doi.org/10.1177/1475725716686452>.
7. Rosenkranz P. Integrating Peer Mentoring into the Psychology Curriculum: from an extended induction to an academic skills course. *Psychology Learning and Teaching*, 2012. № 11 (2). P. 201–208.

References

1. Avramenko, K. B. (2002). *Metodychna pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1956–1996)* [Methodological training of primary school teachers in pedagogical educational institutions of Ukraine (1956–1996)] (Author's abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, Speciality 13.00.04 "Theory and Methods of Vocational Education"). Kyiv [in Ukrainian].
2. Hura, O. I. (2006). *Psykhologopedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichnyi aspekt* [Psychological and pedagogical competence of a higher education teacher: Theoretical and methodological aspect]. Zaporizhzhia: GU "ZIDMU" [in Ukrainian].
3. Knyazheva, I. A. (2014). *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnykh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury* [Theoretical and methodological foundations for the development of methodological culture of future teachers of pedagogical disciplines in master's programs]. Odessa: FOP Bondarenko M. O. [in Ukrainian].

4. Moroz, O. H., Padalka, O. S., & Yurchenko, V. I. (2006). *Vykladach vyshchoi shkoly: psykhologopedahohichni osnovy pidhotovky* [University teacher: Psychological and pedagogical foundations of training] (O. H. Moroz, Ed.). Kyiv: NPU [in Ukrainian].
5. Arulkadacham, L. (2024, March 22). Making study more human: How online education is creating powerful spaces for learning. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education> [in English].
6. Boser, J., Scherer, S., Kuchta, K., Wenzel, S. F. C., & Horz, H. (2017). Empirically founded teaching in psychology – An example for the combination of evidence-based teaching and the scholarship of teaching and learning. *Psychology Learning & Teaching*, 16 (2), 200–208 [in English].
7. Rosenkranz, P. (2012). Integrating peer mentoring into the psychology curriculum: From an extended induction to an academic skills course. *Psychology Learning and Teaching*, 11 (2), 201–208 [in English].

Надійшла 05.08.2025

Прийнята 04.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В ЗМІЦНЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ ДО КІБЕРБУЛІНГУ

Комар Т. В.

доктор психологічних наук,
професор кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
ORCID ID: 0000-0001-8957-0971

Руденко А. І.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
ORCID ID: 0000-0003-1197-0646

Томашун Ю. В.

здобувачка вищої освіти
Хмельницького національного університету
ORCID ID: 0009-0005-9733-756

Стаття присвячена дослідженню проблеми зміцнення психологічної стійкості дітей до кібербулінгу в умовах інтенсивного розвитку цифрових технологій і розширення комунікацій у віртуальному просторі. Кібербулінг розглядається як одна з форм психологічного насильства, що здійснюється з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і чинить довготривалі негативні наслідки для емоційного стану, самооцінки й соціальної адаптації дитини. У статті обґрунтовано, що ефективна протидія цій загрозі можлива за умови реалізації педагогічного партнерства сім'ї та школи, яке передбачає узгоджену, взаємодоповнювальну діяльність батьків і педагогів.

Також вивчено сутність педагогічного партнерства як інтегративного процесу, спрямованого на формування безпечного психологічного середовища, розвиток у дітей навичок саморегуляції, емоційної стійкості, критичного мислення й соціальної компетентності. Проаналізовано психолого-педагогічні підходи до розуміння феномена психологічної стійкості та чинників, що сприяють її підвищенню в умовах онлайн-комунікації. Окреслено практичні аспекти взаємодії між школою та сім'єю: спільне проведення профілактичних заходів, тренінгів із навчання безпечного користування інтернетом, налагодження постійного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу, своєчасне реагування на випадки кібербулінгу.

У дослідженні використано методи аналізу й синтезу наукових джерел, порівняльний і системний підходи, що дало змогу сформулювати рекомендації щодо вдосконалення партнерської взаємодії батьків і педагогів. Результати можуть бути впроваджені в діяльність закладів загальної середньої освіти, використані шкільними психологами, соціальними педагогами, класними керівниками й батьками з метою профілактики кібербулінгу та розвитку психологічної стійкості учнів початкових класів.

Ключові слова: безпечне освітнє середовище, кібербулінг, онлайн-безпека, педагогічне партнерство, профілактика, психологічна стійкість, профілактика, сім'я, школа.

Komar T. V., Rudenok A. I., Tomashun Yu. V. Pedagogical partnership of family and school in strengthening children's psychological resistance to cyberbullying

The article is devoted to the study of the problem of strengthening children's psychological resistance to cyberbullying in the conditions of intensive development of digital technologies and expansion of communications in virtual space. Cyberbullying is considered as one of the forms of psychological violence, which is carried out using information and communication technologies and has long-term negative consequences for the emotional state, self-esteem and social adaptation of the child. The article substantiates that effective counteraction to this threat is possible under the condition of implementing a pedagogical partnership of family and school, which involves coordinated, mutually complementary activities of parents and teachers.

The essence of pedagogical partnership as an integrative process aimed at forming a safe psychological environment, developing self-regulation skills, emotional stability, critical thinking and social competence

in children was also studied. Psychological and pedagogical approaches to understanding the phenomenon of psychological stability and factors contributing to its increase in online communication were analyzed. Practical aspects of interaction between school and family were outlined: joint implementation of preventive measures, trainings on teaching safe use of the Internet, establishing constant feedback between participants in the educational process, timely response to cases of cyberbullying. The study used methods of analysis and synthesis of scientific sources, comparative and systemic approaches, which allowed to formulate recommendations for improving partnership interaction between parents and teachers. The results can be implemented in the activities of secondary education institutions, used by school psychologists, social educators, class teachers and parents to prevent cyberbullying and develop psychological resilience of primary school students.

Keywords: *safe educational environment, cyberbullying, online safety, pedagogical partnership, prevention, psychological resilience, prevention, family, school.*

Вступ. Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває перед дітьми широкі можливості для навчання, спілкування й самореалізації, але водночас створює нові ризики, у тому числі пов'язані з кібербулінгом. Ця форма агресивної поведінки, що реалізується в інтернет-просторі та соціальних мережах, набуває дедалі більшої поширеності серед дітей і підлітків. Актуальність проблеми зумовлюється тим, що кібербулінг має прихований характер, може відбуватися постійно, без фізичної присутності агресора та жертви, здатен спричиняти глибокі психологічні травми, знижувати самооцінку, порушувати соціальну адаптацію дитини, а в окремих випадках призводити до розвитку депресивних станів і суїцидальних тенденцій.

Поняття «кібербулінг» у науковому дискурсі трактується як цілеспрямовані повторювані дії з використанням цифрових технологій, спрямовані на приниження, залякування чи психологічний тиск на особу. Його сутність і наслідки вивчали зарубіжні дослідники, зокрема С. Хіндуджа, Дж. Патчін, Р. Слонже, П. К. Сміт, а також українські науковці: О. Іванова, Н. Котлова, І. Кон, Л. Найдюнова. Дослідники одноголосно акцентують увагу на необхідності системної профілактики цієї проблеми.

Одним із головних чинників, який здатний мінімізувати ризики кібербулінгу й зміцнити психологічну стійкість дітей, є педагогічне партнерство сім'ї та школи. Це поняття розглядається як узгоджена взаємодія батьків і педагогів, спрямована на досягнення спільної мети – забезпечення гармонійного розвитку дитини, формування в неї життєстійкості й безпечної поведінки в цифровому серед-

овищі. Теоретичні засади партнерської взаємодії в освітньому процесі обґрунтовано в працях І. Беха, О. Савченко, О. Гаврилової [3, с. 79], Л. Шелестової, Н. Бібік [1, с. 23], О. Ковалишин [4, с. 100], В. Ворожбіт-Горбатюк [2, с. 65], які підкреслювали роль взаємодовіри, рівноправності й взаємної відповідальності сторін.

Таким чином, дослідження педагогічного партнерства як механізму зміцнення психологічної стійкості дітей до кібербулінгу має не лише теоретичну, а й високу практичну значущість. Воно дає змогу виробити комплексні стратегії профілактики, що поєднують психолого-педагогічні ресурси школи та сім'ї, створюючи цілісну систему підтримки дитини в цифровому середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й визначити роль педагогічного партнерства сім'ї та школи в зміцненні психологічної стійкості дітей до кібербулінгу, а також виявити ефективні форми й методи взаємодії, спрямовані на профілактику та мінімізацію негативних наслідків цього явища для психічного здоров'я та соціального благополуччя учнів початкових класів.

Методи та методики дослідження. Дослідження зумовило використання комплексу загальнонаукових методів, спрямованих на глибоке опрацювання наукової проблематики. Зокрема, застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення й систематизації наукових джерел із педагогіки, психології, соціальної роботи й інтернет-безпеки, що дало змогу уточнити зміст базових понять: «педагогічне партнерство», «психологічна стійкість», «кібербулінг». Використано метод порівняльного аналізу для зіставлення підходів українських і зарубіжних дослідників

до проблеми взаємодії сім'ї та школи в зміцненні психологічних ресурсів дітей в умовах цифрового середовища. Метод класифікації застосовано для впорядкування форм і методів партнерської взаємодії учасників освітнього процесу, спрямованих на профілактику кібербулінгу. Також використано структурно-логічний метод, який забезпечив побудову логічної схеми взаємозв'язків між педагогічним партнерством, психологічною стійкістю й рівнем захищеності учнів від онлайн-насилства.

Результати. У сучасній педагогіці, згідно з О. Савченко, Н. Бібік [1, с. 67], І. Бех, поняття «педагогічне партнерство» трактується як форма взаємодії між педагогами, учнями та їхніми батьками, яка побудована на принципах рівноправності, взаємодовіри, відкритої комунікації та спільної відповідальності за результати навчання й виховання [7, с. 278]. Партнерство передбачає не лише обмін інформацією, а й активну участь усіх сторін в організації освітнього процесу, ухваленні рішень, вирішенні проблемних ситуацій. У контексті протидії кібербулінгу педагогічне партнерство набуває значення координаційного механізму, що забезпечує своєчасне виявлення загроз, психологічну підтримку й формування в дітей безпечної поведінки в онлайн-просторі.

У науковому розумінні К. Коннор, Дж. Девідсон, О. Чабан психологічна стійкість (резильєнтність) – це здатність особистості ефективно долати стресові ситуації, адаптуватися до змін і зберігати внутрішню рівновагу в умовах тиску чи кризових обставин. У дітей вона проявляється через уміння контролювати емоції, зберігати оптимістичне бачення в різних ситуаціях, шукати підтримку, конструктивно реагувати на труднощі. Психологічна стійкість не є вродженою властивістю, оскільки вона формується під впливом сімейного виховання, шкільного середовища, соціального оточення й особистого досвіду дитини. У випадку кібербулінгу високий рівень психологічної стійкості зменшує ризик глибокої емоційної травматизації та сприяє швидшому відновленню психологічного благополуччя.

Аналізуючи наукові дослідження, варто зауважити, що поняття «кібербулінг» визна-

чається як цілеспрямовані повторювані дії, що виконуються за допомогою цифрових технологій (соціальних мереж, месенджерів, електронної пошти, онлайн-ігор тощо) і спрямовані на приниження, залякування, дискредитацію чи психологічний тиск на дитину. На відміну від традиційного булінгу, він не обмежується шкільними стінами, має безперервний характер та анонімність, що ускладнює його виявлення й зменшує можливості безпосереднього захисту жертви. За даними досліджень Л. Найдьонової та О. Іванової, кібербулінг у дитячому й підлітковому віці є одним із провідних чинників зниження самооцінки, зростання тривожності й розвитку депресивних симптомів [6, с. 158]. Систематизація наукових підходів показує, що всі три поняття взаємопов'язані в досліджуваному контексті: педагогічне партнерство є інструментом, психологічна стійкість – очікуваним результатом, а кібербулінг – проблемою, вплив якої необхідно мінімізувати через інтегровані зусилля сім'ї та школи.

Зарубіжні й українські наукові підходи до взаємодії сім'ї та школи в зміцненні психологічних ресурсів дітей у цифровому середовищі мають спільне системне підґрунтя, однак відрізняються за концептуальними, методичними та культурними акцентами. У зарубіжній науковій традиції переважає соціоекологічна перспектива У. Бронфенбренера, що розглядає розвиток дитини у взаємопов'язаних системах мікро-, мезо- й екзосередовищ. Згідно з А. Мاستен, резильєнтність інтерпретується як результат щоденних підтримувальних впливів сім'ї, школи та громади, а партнерська взаємодія конкретизується через модель батьківської участі Дж. Епштейна, концепцію цифрового громадянства й рамки соціально-емоційного навчання (CASEL). Українські підходи спираються на гуманістично-ціннісну парадигму виховання І. Беха й концепцію «Нова українська школа» з наголосом на рівноправності суб'єктів освітнього процесу та спільній відповідальності за розвиток дитини, за О. Савченко, Н. Бібік. Питання медіапсихології та безпечної поведінки учнів у цифровому середовищі розкриваються через призму формування культури довіри між школою й батьками. Незважаючи на різницю

в культурному контексті, цілі досліджень збігаються: зарубіжні й українські автори прагнуть укріпити психологічну стійкість дітей і сформувати безпечні навички поведінки в онлайн-просторі. Західні науковці деталізують результати через індикатори соціально-емоційного розвитку, цифрового громадянства й вимірювані показники зниження рівня кібербулінгу, тоді як українські дослідники переважно інтегрують ці завдання в компетентнісний і виховний вимір Нової української школи [5, с. 31].

Механізми партнерства в зарубіжних дослідженнях представлені в стандартизованих моделях взаємодії, таких як шість типів партнерства за Дж. Епштейном, мультикомпонентні антибулінгові програми та шкільні політики «whole-school approach». В українській практиці переважають адаптовані форми роботи: батьківські всеобучі, класно-батьківські ради, інтеграція медіаграмотності у виховну роботу з учнями, індивідуальні консультації з психологом і соціальним педагогом. Західний інструментарій більш чітко вимірюваний і стандартизований, тоді як український відзначається культурною чутливістю й гнучкістю.

В оцінюванні ефективності також простежується різниця: зарубіжні дослідники надають перевагу лонгітудним дослідженням, рандомізованим контрольованим експериментам і валідованим шкалам резильєнтності та шкільного клімату. Українські науковці частіше застосовують теоретико-методичні узагальнення та якісні методи аналізу, хоча останніми роками зростає інтерес до кількісних інструментів вимірювання.

Культурно-ціннісний вимір також впливає на підходи. У західних країнах підкреслюється індивідуальна агентність дитини й плюралізм сімейних моделей, тоді як в Україні акцент робиться на колективній відповідальності, виховному потенціалі спільних заходів і формуванні шкільної спільноти довіри. Різний ступінь інституційної зрілості й ресурсного забезпечення визначає й правове підґрунтя. За кордоном діють усталені шкільні політики цифрової безпеки, тоді як в Україні нормативна база щодо протидії кібербулінгу активно розвивається в межах освітніх

реформ. Загалом обидві традиції визнають партнерство сім'ї та школи головним чинником підвищення психологічної стійкості дитини в умовах цифрової реальності. Оптимальним напрямом для України є інтеграція західних вимірюваних моделей і методів оцінювання з національними гуманістичними засадами, що забезпечить й об'єктивність результатів, і культурну релевантність профілактичних практик.

Ефективна профілактика й мінімізація негативних наслідків кібербулінгу серед учнів початкових класів вимагає комплексної системи форм і методів педагогічної взаємодії, що ґрунтуються на принципах партнерства, превентивності та психологічної підтримки [8, с. 289–290]. В умовах все більшої цифровізації освітнього середовища особливої ваги набуває інтеграція виховних, навчальних і психокорекційних заходів у єдину стратегію, спрямовану на формування в дітей базових навичок безпечної онлайн-поведінки, стресостійкості й соціально-емоційної компетентності. Однією з головних форм взаємодії є спільні батьківсько-педагогічні проекти, які передбачають регулярне обговорення теми безпеки в Інтернеті, розроблення сімейних цифрових правил та узгодження підходів до моніторингу онлайн-активності дитини. Такі проекти забезпечують єдність виховних впливів сім'ї та школи, формуючи в дитини узгоджену систему цінностей і поведінкових орієнтирів.

До методів, що довели свою ефективність, належать інтерактивні форми навчання: тренінги, рольові ігри, моделювання проблемних ситуацій, які дають змогу учням у безпечному середовищі відпрацьовувати способи реагування на випадки кібербулінгу. У поєднанні з методами соціально-емоційного навчання вони сприяють розвитку емпатії, асертивності, здатності до конструктивного вирішення конфліктів. Особливе місце посідає інформаційно-просвітницька робота з батьками та педагогами, яка включає семінари, вебінари, методичні консультації щодо ознак кібербулінгу, алгоритмів реагування та правових аспектів захисту дітей. Це підвищує рівень цифрової компетентності дорослих і забезпечує їхню готовність оперативно

втручатися в кризові ситуації. Важливим інструментом є створення в школі безпечного психологічного клімату через систематичну діяльність практичного психолога, соціального педагога та класовода, що включає індивідуальні бесіди, групові дискусії з використанням арт- і казкотерапії для молодших школярів. Це дає змогу своєчасно виявляти ознаки психологічного напруження в дітей і проводити корекційні заходи. Ефективність зазначених форм і методів зростає за умови впровадження політики «нульової толерантності» до булінгу, яка закріплена у внутрішніх документах закладів освіти й підтримується всіма учасниками освітнього процесу. Така політика сприяє формуванню в дітей відчуття захищеності й упевненості, що будь-який прояв агресії буде своєчасно помічений і врегульований.

Отже, поєднання інтерактивних педагогічних методів, сімейно-шкільного партнерства, психологічної підтримки та нормативно закріплених механізмів реагування створює багаторівневу систему профілактики й мінімізації негативних наслідків кібербулінгу, що забезпечує збереження психічного здоров'я та соціального благополуччя учнів початкових класів.

Висновки. Дослідження дало змогу проаналізувати роль педагогічного партнерства сім'ї та школи в зміцненні психологічної стійкості дітей до кібербулінгу й визначити основні підходи до його профілактики. Узагальнення наукових джерел засвідчило міждисциплінарний характер проблеми та важливість узгодженої взаємодії сім'ї й школи. Порівняльний аналіз показав, що і в українських, і в зарубіжних підходах партнерство визнано ключовим чинником захисту дітей від онлайн-агресії, хоча акценти різняться: західні моделі орієнтовані на стандартизовані індикатори та соціоекологічний підхід, українські – на гуманістично-ціннісні засади й культурну релевантність. Ефективна профілактика передбачає поєднання інтерактивних тренінгів, спільних проєктів, соціально-емоційного навчання, просвітницької роботи з батьками та політики «нульової толерантності» до булінгу. Такий комплекс сприяє формуванню стресостійкості, емоційної саморегуляції й безпечної цифрової поведінки учнів. Педагогічне партнерство є необхідною умовою зміцнення психологічних ресурсів дитини, а перспективним напрямом є розроблення інтегрованих програм профілактики, адаптованих до молодшого шкільного віку й українського контексту.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Нова українська школа: poradnyk dlia vchytelia. Київ : TOV «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10. С. 63–68.
3. Гаврилова О. Л. Формування нового освітнього простору на принципах педагогіки партнерства. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи* : збірник науково-методичних матеріалів конференції. Київ, 2019. С. 78–86.
4. Ковалишин О. Педагогічне партнерство школи та сім'ї: особливості залучення батьків до освітнього процесу. *Нова педагогічна думка*, 2025. Т. 122. № 2. С. 99–104.
5. Кононова М. М. Психологічні чинники кібербулінгу серед підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2023. № 4. С. 29–32.
6. Найдюнова Л. А. Гуманізація стосунків через подолання цькування в шкільній спільноті. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 2007. № 17 (20). С. 157–166.
7. Резніченко І. Педагогічне партнерство сім'ї та школи в умовах НУШ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. № 59. С. 279–285.
8. Тюріна В. О., Вавренюк Т. Д. Кібербулінг як форма психологічного насильства в підлітковому та молодіжному середовищі. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2020. С. 287–290.

References

1. Bibik, N. (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: a guide for teachers]. Kyiv: TOV «Vydavnychy dim "Pleiady"». 206 p. [in Ukrainian].

2. Vorozhbit-Horbatiuk, V. (2021). Kompetentnist pedahohichnoho partnerstva yak bazys yakosti vyshchoi pedahohichnoi osvity [Competence of pedagogical partnership as a basis for the quality of higher pedagogical education]. *Molod i rynok – Youth and Market*, (10), 63–68 [in Ukrainian].
3. Havrylova, O. L. (2019). Formuvannia novoho osvitnoho prostoru na pryntsypakh pedahohiky partnerstva [Formation of a new educational space based on the principles of partnership pedagogy]. *Zbirnyk naukovykh i metodychnykh materialiv konferentsii “Pedahohika partnerstva yak osnova rozvytku subiektiv osvitnoi diialnosti v umovakh novoi ukrainskoi shkoly”* – Collection of scientific and methodological materials of the conference “Partnership pedagogy as a basis for the development of subjects of educational activity in the conditions of the new Ukrainian school”, 78–86 [in Ukrainian].
4. Kovalyshyn, O. (2025). Pedahohichne partnerstvo shkoly ta simi: Osoblyvosti zaluchennia batkiv do osvitnoho protsesu [Pedagogical partnership of school and family: Features of involving parents in the educational process]. *Nova pedahohichna dumka – Nova Pedagogical Thought*, 122 (2), 99–104 [in Ukrainian].
5. Kononova, M. M. (2023). Psykholohichni chynnyky kiberbulinhu sered pidlitkiv [Psychological factors of cyberbullying among adolescents]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia* – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology, (4), 29–32 [in Ukrainian].
6. Naidonova, L. A. (2007). Humanizatsiia stosunkiv cherez podolannia tskuvannia v shkilnii spilnoti [Humanization of relationships through overcoming bullying in the school community]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii* – Scientific studies in social and political psychology, (17), 157–166 [in Ukrainian].
7. Reznichenko, I. (2018). Pedahohichne partnerstvo simi ta shkoly v umovakh NUSH [Pedagogical partnership of family and school in the conditions of the National School]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly* – Psychological and pedagogical problems of a rural school, (59), 279–285 [in Ukrainian].
8. Tiurina, V. O., & Vavreniuk, T. D. (2020). Kiberbulinh yak forma psykholohichnoho nasylstva v pidlitkovomu ta molodizhnomu seredovyshchi [Cyberbullying as a form of psychological violence in the adolescent and youth environment]. *Psykhologichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy* – Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic education of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, 287–290 [in Ukrainian].

Надійшла 10.08.2025

Прийнята 11.09.2025

Опублікована 15.10.2025

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кочмар Д. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-2896-1546

У статті визначено й теоретично обґрунтовано ключові підходи до викладання іноземної мови професійно-комунікативної спрямованості в закладах вищої освіти. З'ясовано, що формування професійної іноземномовної комунікативної компетентності є одним із провідних завдань педагогіки вищої школи, базується на вимогах сучасної науки й викликах ринку праці. Досліджено особливості інтерпретації цього поняття в контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, вітчизняної педагогічної думки й сучасної системи компетентностей фахівця. Охарактеризовано основні компоненти іноземномовної професійної комунікативної компетентності: лінгвістичний, соціальний, комунікативний, визначено їх роль для ефективної міжособистісної, академічної та професійної взаємодії іноземною мовою. З'ясовано, що професійна іноземномовна комунікативна компетентність – це інтегрована система засвоєних під час навчання знань, умінь, навичок і професійних якостей, яка забезпечує здатність здобувача освіти ефективно здійснювати усну й письмову міжособистісну, фахову та міжкультурну комунікацію іноземною мовою, застосовувати термінологію спеціальності, критично інтерпретувати професійну інформацію й адаптуватися до специфіки іноземномовного академічного та професійного середовища. Розглянуто мету й завдання навчальної дисципліни «Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості». Проаналізовано три основні науково обґрунтовані підходи до вивчення іноземної мови професійно-комунікативної спрямованості: компетентнісний, інтегрований і комунікативний. Досліджено сутність компетентнісного підходу, який забезпечує здобувачам системний розвиток фахових умінь, залучення до актуальних освітніх технологій, орієнтацію на практичне використання іноземної мови в професійних та академічних ситуаціях. Охарактеризовано інтегрований підхід, що передбачає поєднання міждисциплінарних зв'язків, активне впровадження мультисенсорного навчання, проєктної діяльності, інформаційних технологій і різних форм міжособистісної співпраці. Висвітлено ключові особливості комунікативного підходу, спрямованого на розвиток умінь вести діалог, брати участь у групових і парних роботах, аналізувати автентичні матеріали й розвивати контекстуально орієнтовану мовленнєву компетентність.

Ключові слова: професійна іноземномовна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, комунікативний підхід, інтегрований підхід, здобувачі вищої освіти, іноземна мова за професійним спрямуванням.

Kochmar D. A. Modern approaches to teaching professionally-oriented foreign language communication in higher education institutions

The key approaches to teaching a foreign language for professional and communicative purposes in institutions of higher education have been defined and theoretically substantiated. It has been established that the formation of professional foreign language communicative competence is one of the leading tasks of higher education pedagogy, grounded in the requirements of contemporary science and the challenges of the labor market. The peculiarities of interpreting this concept in the context of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), national pedagogical thought, and the modern competence-based system of a specialist have been examined. The main components of professional foreign language communicative competence have been characterized – linguistic, social, and communicative – and their role in effective interpersonal, academic, and professional interaction in a foreign language has been determined. It has been found that professional foreign language communicative competence is

an integrated system of knowledge, skills, abilities, and professional qualities acquired during training, which ensures the ability to effectively conduct oral and written interpersonal, professional, and intercultural communication in a foreign language, apply professional terminology, critically interpret professional information, and adapt to the specifics of foreign-language academic and professional environments. The aim and objectives of the course "Foreign Language for Professional and Communicative Purposes" have been outlined. Three main scientifically grounded approaches to the study of a foreign language for professional and communicative purposes have been analyzed: the competence-based, integrated, and communicative approaches. The essence of the competence-based approach has been studied, which ensures systematic development of professional skills among students, engagement with relevant educational technologies, and a focus on the practical use of a foreign language in professional and academic situations. The integrated approach has been described, which involves the combination of interdisciplinary links, active implementation of multisensory learning, project-based activities, information technologies, and various forms of interpersonal cooperation. Key features of the communicative approach have been highlighted, aimed at developing skills in conducting dialogue, participating in group and pair work, analyzing authentic materials, and fostering contextually oriented speech competence.

Keywords: professional foreign language communicative competence, competence-based approach, communicative approach, integrated approach, higher education students, English for specific purposes.

Вступ. У сучасних умовах глобалізації знань і зростання конкуренції на світовому ринку праці формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців набуває особливої актуальності. Володіння іноземною мовою в професійному контексті відкриває широкі можливості для кар'єрного зростання, забезпечує доступ до міжнародного досвіду та сприяє ефективній інтеграції в багатокультурне академічне та професійне середовище. Система вищої освіти висуває нові вимоги до здобувачів, які повинні опановувати сучасні підходи до міжкультурної комунікації, упроваджувати інноваційні практики й знаходити спільну мову з фахівцями різних країн.

Теорією та методикою викладання іноземної мови за професійним спрямуванням займалися такі науковці, як Т. Борова, Н. Бутковська, І. Дробіт, Д. Дземешкевич, Т. Гарбуза, Р. Гришкова, О. Калашник, І. Лазаренко, Л. Наумейко, О. Покатілова, Т. Рибак, Н. Скіба, О. Соляненко, Т. Щеголева й інші. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови в закладах вищої освіти висвітлювали в працях О. Альошина, Б. Коломієць, О. Карпова, М. Кушніров, О. Матвійас, С. Ніколаєва, Ю. Полікарпова, В. Редько, С. Сошенко, О. Тарнопольський, Л. Дудікова й інші. Однак, попри значну кількість наукових праць, окреслена проблема потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного вивчення в умовах сучасної вищої школи.

Мета статті – проаналізувати сутність і зміст сучасних підходів до викладання іноземної мови професійно-комунікативної спрямованості в закладах вищої освіти, схарактеризувати їх роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс методів, а саме: теоретичні – аналіз і систематизація науково-методичних джерел, що дали змогу обґрунтувати концептуальні підходи до викладання іноземної мови професійно-комунікативної спрямованості в закладах вищої освіти; порівняльно-педагогічний аналіз і синтез, дедукція й індукція, класифікація й узагальнення – з метою уточнення сутності поняття «професійна іншомовна комунікативна компетентність» і виокремлення сучасних педагогічних підходів до її формування.

Результати. У сучасній науковій літературі проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців є основною метою й результатом вищої освіти. Професійна компетентність трактується як здатність особистості успішно діяти в професійній сфері на основі поєднання набутого досвіду, системи знань і вмінь, необхідних для розв'язання спеціалізованих завдань.

Особливої уваги в аналізі наукових джерел набуло питання іншомовної комунікативної компетентності, що розглядається як невіддільний складник професійної підготовки. Відповідно до Загальноєвропейських рекомен-

дацій з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання, ця компетентність є ключовою системоутворювальною характеристикою сучасного фахівця, що визначає його здатність ефективно взаємодіяти в багатокультурному середовищі. Використання мови й пов'язані з нею дії розглядаються як результат розвитку низки компетентностей, серед яких особливе місце належить іншомовній комунікативній компетентності [6].

План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей (The European Indicator of Language Competence) деталізує структуру іншомовної компетентності через три основні компоненти:

- лінгвістичну компетентність, що визначає засвоєння знань про функціонування іноземної мови, їх активне застосування в мовленнєвій діяльності;
- соціальну компетентність, яка включає соціокультурний, соціолінгвістичний і професійний аспекти, забезпечує зростання культурної обізнаності й розуміння особливостей спілкування в професійному й міжкультурному контексті;
- комунікативну компетентність, що означає володіння правилами міжмовної взаємодії та здатність до ефективного використання мовних засобів у процесі комунікації [17].

У працях сучасних українських дослідників формування професійної іншомовної комунікативної компетентності розглядається як обов'язкова умова професійної освітньої підготовки. Під цим поняттям розуміють цілісну інтеграцію знань, умінь, навичок і певних особистісних якостей, які дають змогу здійснювати продуктивну міжособистісну та професійну комунікацію іноземною мовою [1; 8, с. 72]. Для професійного спілкування визначальним є рівень володіння терміносистемою, фаховою лексикою й розумінням специфіки професійних процесів.

Дослідження З. Соломко свідчать, що формування відповідної компетентності відбувається шляхом послідовного тренування й практики, інтеграції спеціальної та мовної підготовки, а головним освітнім ресурсом слугує організація спільної діяльності студентів і викладачів у процесі засвоєння навчальних матеріалів [15, с. 139]. Окремо варто згадати

праці О. Волошиної, яка підкреслює, що іншомовна професійна компетентність відкриває шляхи до роботи з оригінальною літературою, формування навичок діалогічного мовлення, перекладу професійних текстів і ведення ділового листування [3, с. 209].

Д. Миронець указує на те, що ключем до формування професійної іншомовної компетентності є розвиток фахового мовлення на основі предметних знань і ретельно підбраного навчального матеріалу [9, с. 74]. Під поняттям «професійна іншомовна комунікативна компетентність» М. Подоляк розуміє сукупність сформованих у процесі навчання знань, умінь, навичок і досвіду з іншомовних і спеціальних компонентів, призначених для ефективної вузькопрофесійної, міжособистісної й міжкультурної комунікації. Результатом якісного формування цієї компетентності є здатність фахівця вміло, ефективно й доцільно застосовувати знання іноземної мови в професійному спілкуванні [12, с. 40].

На нашу думку, професійна іншомовна комунікативна компетентність здобувача вищої освіти – це інтегрована система засвоєних у процесі навчання знань, умінь, навичок і професійних якостей, яка забезпечує здатність ефективно здійснювати усну й письмову міжособистісну, фахову та міжкультурну комунікацію іноземною мовою, використовувати фахову термінологію, критично сприймати, аналізувати й інтерпретувати професійну інформацію, а також адаптуватися до іншомовного академічного та професійного середовища.

У формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти важливу роль відіграє навчальна дисципліна «Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості». Метою її вивчення є розвиток у здобувачів вищої освіти комунікативної компетентності для усного й письмового професійного та наукового спілкування, уміння використовувати іноземну мову в різних професійних ситуаціях, оперувати фаховою лексикою та розширювати мовно-культурний світогляд.

Основними завданнями цієї дисципліни є такі:

- розвиток навичок усного й письмового професійно-академічного спілкування;

- формування здатності до сприймання, аналізу, інтерпретації й оцінювання фахової інформації іноземною мовою;

- опановування лексико-граматичними структурами, фаховою термінологією, соціокультурними знаннями;

- набуття навичок перекладу й ділового листування іноземною мовою;

- формування здатності брати участь в академічному діалозі та використовувати іншомовні джерела в професійній діяльності й наукових дослідженнях [14; 16].

Аналіз наукових і методичних джерел свідчить про існування трьох ключових підходів до викладання дисципліни «Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості» в закладах вищої освіти: компетентнісного, інтегрованого та комунікативного. Кожен із підходів має власні концептуальні основи, методичні стратегії та практичні результати.

О. Савченко підкреслює, що базова тенденція сучасної мовної підготовки полягає в спрямованості навчального процесу на забезпечення здатності студентів оперувати фаховою інформацією іноземною мовою як у письмовому, так і в усному видах комунікації [13, с. 222–223]. Автор позиціює формування вмінь сприйняття складної професійної інформації з мінімально адаптованих джерел як одну з центральних умов відповідності освітнього процесу реаліям академічного й професійного середовища. Дослідник наголошує на важливості диференційованого темпового розподілу навчального матеріалу й інтеграції різних каналів мовної діяльності (зорового та слухового), що поступово поєднуються в освітньому процесі. Значний акцент під час реалізації цього підходу має бути здійснено на розвитку навичок публічного академічного мовлення, самостійності, креативності студентів, а також інтеграції міждисциплінарних знань і формуванні навичок самоосвіти. Крім того, компетентнісний підхід передбачає активне залучення здобувачів освіти до освітнього процесу через упровадження інтерактивних методів навчання, орієнтованих на партнерську взаємодію, розвиток аналітичного мислення, командної роботи [13, с. 222–223].

Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності на основі цього

підходу вимагає врахування специфічних вимог та умов майбутньої професійної діяльності, а також міжкафедральної співпраці для узгодження тематики занять. Особливу роль у цьому аспекті відіграє вибір комунікативних ситуацій, які визначають як зміст програм, так і методологію викладання й оцінювання [11].

Інтегрований підхід дає змогу розглядати іноземну мову як навчальну дисципліну, що поєднує знання з різних галузей, стимулює розвиток міждисциплінарної взаємодії та міжкультурної компетентності. У цьому підході акцентується на використанні міжпредметних зв'язків (наприклад, іноземна мова й інформатика), що дає змогу впроваджувати мультимедійні засоби, індивідуалізувати та диференціювати навчання, розвивати навички самостійної роботи [5, с. 146–148].

Значну увагу під час реалізації цього підходу має бути приділено розробленню алгоритмів організації інтегрованих занять, що включають підготовчу роботу, проєктну діяльність, визначення системи оцінювання й упровадження наставництва. Особливість цього підходу – залучення всіх каналів сприймання інформації (мультисенсорне навчання), практичне занурення в контекст іншомовної культури, виконання завдань, що імітують автентичні професійні ситуації. Дослідники також наголошують на застосуванні варіативних форм взаємодії (парна, групова робота), використанні автентичних матеріалів, рольових ігор, дебатів, дискусій, інтерактивних вправ (quick writing) тощо [10].

Важливим є те, що в межах такого підходу здійснюється поступовий перехід від мікродіяльності (засвоєння лексики, граматики, розуміння тексту) до макродіяльності (вільне мовлення, дискусії, презентації), що сприяє цілісному розвитку системи навичок іншомовної комунікації [10].

Комунікативний підхід у викладанні іноземної мови ґрунтується передусім на формуванні практичної комунікативної компетентності, що забезпечує застосування мовних умінь у різних видах професійної діяльності [2]. Основна мета цього підходу полягає в розвитку діалогічного, спонтанного, контекстуального мовлення, необхідного для ефективного міжкультурного спілкування в професійному середовищі.

Межі цього підходу визначає акцент на ситуативності, мовленнєво-мисленнєвій активності, новизні, індивідуалізації та діалозі культур. Мовленнєва діяльність організовується через моделювання автентичних професійних ситуацій, парну й групову роботу, використання автентичних матеріалів, рольові ігри, обговорення, комунікативні завдання та вправи, що імітують реальні ситуації [7].

Комунікативний підхід передбачає домінування функціонального й ситуативного критеріїв у відборі навчального матеріалу, перевагу інтеграції чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), інтуїтивне, через практику, засвоєння граматики. Особлива увага приділяється індивідуалізації навчального процесу: урахуються особистий досвід, навчальні стратегії, когнітивні стилі студентів; навчання орієнтоване на їхні потреби й культурні особливості. Для ефективності цього підходу потрібна цілісна інтеграція граматичних і комунікативних принципів [4].

Висновки. Аналіз наукових джерел дає змогу дійти висновку, що формування професійної іншомовної комунікативної компетентності є важливим складником сучасної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Як свідчить досвід сучасної педагогічної теорії й практики, ефективна реалізація цього завдання можлива лише за умови ціліс-

ного, науково обґрунтованого поєднання компетентнісного, інтегрованого й комунікативного підходів.

Компетентнісний підхід зорієнтований на системне формування здатності здобувачів освіти до професійної іншомовної діяльності в реальних умовах, урахування особливостей майбутньої спеціальності, залучення інноваційних і партнерських форм взаємодії. Інтегрований підхід дає змогу об'єднати лінгвістичні, професійні й соціокультурні компоненти освіти, сприяє розвитку міждисциплінарної взаємодії, мотивації до самонавчання, комплексності й гнучкості знань. Комунікативний підхід забезпечує актуальність, глибину й автентичність мовленнєвої практики, дає змогу максимально індивідуалізувати навчання, створити умови для формування в студентів реальної готовності до професійного й міжкультурного спілкування.

Результативність іншомовної освіти у ЗВО значною мірою залежить від інтеграції трьох провідних стратегій, їх гнучкого застосування відповідно до специфіки фаху, потреб і потенціалу здобувачів освіти. Саме синергетичне поєднання компетентнісного, інтегрованого й комунікативного підходів є запорукою якісної підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної професійної та міжкультурної взаємодії в сучасному глобалізованому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Андрейко Я. В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 63. С. 238–241.
2. Білошицька Т. Ю. Комунікативний підхід у навчанні іноземної мови студентів спеціальності «Туризм і рекреація». 2025. С. 470–473. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/43768/1/1.pdf> (дата звернення: 28.07.2025).
3. Волошина О. В. Іншомовна комунікативна компетентність студентів-аграріїв у незалежній Україні. *Сільське господарство та лісівництво. Серія «Психолого-педагогічні проблеми аграрної освіти»*. 2017. № 6. Т. 2. С. 204–212.
4. Глотова В. Комунікативний метод викладання англійської мови: перспективи розвитку. *Studia methodologica*. 2016. № 42. С. 93–97.
5. Горбань О. Д., Письменна І. І., Щербицька В. В. Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 1. С. 144–150.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
7. Коваль І. В. Комунікативний підхід у навчанні спілкування іноземною мовою: психологічний аспект. 2017. URL: <https://surl.li/garpih> (дата звернення: 28.07.2025).
8. Ковальчук І. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2018. 142 с.

9. Миронець Д. К. Зміст формування іншомовної комунікативної компетентності особистості в сучасних умовах. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 6. С. 73–76.
10. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2001. С. 18–20.
11. Панасюк Ю. Компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки. Мовознавство»*. 2015. № 3. С. 196–202.
12. Подоляк М. В. Аналіз поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 4. С. 36–44. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.6> (дата звернення: 28.07.2025).
13. Савченко О. В. Компетентнісний підхід у викладанні іноземних мов та складові професійно-комунікативної компетентності. *Наукові записки Тавричного національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 2020. Т. 2. № 2. С. 218–224. DOI: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-2/38> (дата звернення: 28.07.2025).
14. Силабус навчальної дисципліни «Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості» / *Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука*. URL: <https://surl.li/omwwmy> (дата звернення: 28.07.2025).
15. Соломко З. К. Рецептивна лексична компетентність у складі фахової іншомовної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 137–141.
16. Убейволк О. О., Юдіна О. В., Вязова М. В., Шмелькова Г. М. Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Готельно-ресторанна справа» освітньо-професійної програми «Готельно-ресторанна справа». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. 84 с.
17. The European Indicator of Language Competence | EUR-Lex. *EUR-Lex – Access to European Union law – choose your language*. URL: <https://surl.li/ieghov> (date of access: 28.07.2025).

References

1. Andreiko, Ya. V. (2018). Inshomovna profesiina komunikativna kompetentsiia [Foreign language professional communicative competence]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, (63), 238–241 [in Ukrainian].
2. Biloshytska, T. Yu. (2025). Komunikativnyi pidkhid u navchanni inozemnoi movy studentiv spetsialnosti «Turyzm i rekreatsiia» [Communicative approach in teaching foreign language to tourism and recreation students]. Retrieved July 28, 2025, from: <http://eprints.zu.edu.ua/43768/1/1.pdf> [in Ukrainian].
3. Voloshyna, O. V. (2017). Inshomovna komunikativna kompetentnist studentiv-ahraryiv u nezalezhnii Ukraini [Foreign language communicative competence of agricultural students in independent Ukraine]. *Sil's'ke hospodarstvo ta lisivnytstvo. Seriya: Psykholoho-pedahohichni problemy ahrarnoi osvity – Agriculture and Forestry. Series: Psychological and Pedagogical Issues of Agricultural Education*, 6 (2), 204–212 [in Ukrainian].
4. Hlotova, V. (2016). Komunikativnyi metod vykladannia anhliiskoi movy: perspektyvy rozvytku [Communicative method of English teaching: development prospects]. *Studia Methodologica*, (42), 93–97 [in Ukrainian].
5. Horban, O. D., Pysmenna, I. I., & Shcherbytska, V. V. (2020). Intehrovanyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy u ZVO [Integrated approach to foreign language learning in HEIs]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, (1), 144–150 [in Ukrainian].
6. Zahal'noievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]. (2003). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
7. Koval, I. V. (2017). Komunikativnyi pidkhid u navchanni spilkuвання inozemnoiu movoiu: psykholohichni aspekt [Communicative approach in foreign language communication training: Psychological aspect]. Retrieved July 28, 2025, from: <https://surl.li/gapcih> [in Ukrainian].
8. Kovalchuk, I. S. (2018). Formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh: Dys. dokt. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of professional communicative competence of future officers in humanities studies at military universities: Doctoral dissertation]. Zhytomyr [in Ukrainian].
9. Myronets, D. K. (2018). Zmist formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti osobystosti v suchasnykh umovakh [The essence of developing an individual's foreign language communicative competence in modern conditions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Teacher*, (6), 73–76 [in Ukrainian].

10. Morska, N. O. (2001). Intehrovanyi pidkhid do vykladannia inozemnoi movy [Integrated approach to teaching a foreign language]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika»*, 18–20 [in Ukrainian].
11. Panasiuk, Yu. (2015). Kompetentnisnyi pidkhid u vykladanni inozemnoi movy [Competence-based approach in foreign language teaching]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Filolohichni nauky. Movoznavstvo*, (3), 196–202 [in Ukrainian].
12. Podoliak, M. V. (2023). Analiz poniattia inshomovna profesiina komunikatyvna kompetentnist u vitchyznianomu ta zarubizhnomu naukovomu prostori [Analysis of the concept of foreign language professional communicative competence in Ukrainian and international academic discourse]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic Studies. Pedagogy Series*, (4), 36–44. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.6> [in Ukrainian].
13. Savchenko, O. V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid u vykladanni inozemnykh mov ta skladovi profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti [Competence-based approach in foreign language teaching and components of professional communicative competence]. *Naukovi zapysky Tavrichnoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social Communications*, 2 (2), 218–224. <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.2-2/38> [in Ukrainian].
14. Sylabus navchalnoi dystsypliny «Inozemna mova profesiino-komunikatyvnoi spriamovanosti» [Syllabus of the course «Foreign Language for Professional and Communicative Purposes»]. (n.d.). Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Demianchuka. Retrieved July 28, 2025, from: <https://surl.li/omwwmy> [in Ukrainian].
15. Solomko, Z. K. (2018). Retseptyvna leksychna kompetentnist u skladi fakhovoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti [Receptive lexical competence as part of professional foreign language communicative competence]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, (60/2), 137–141. [in Ukrainian].
16. Ubeřvolk, O. O., Yudina, O. V., Viazova, M. V., & Shmelkova, H. M. (2023). Inozemna mova profesiino-komunikatyvnoi spriamovanosti: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti «Hotelno-restoranna sprava» [Foreign language for professional communication: A textbook for students of «Hotel and Restaurant Business»]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].
17. The European Indicator of Language Competence. (n.d.). *EUR-Lex – Access to European Union Law*. Retrieved July 28, 2025, from: <https://surl.li/ieghov> [in English].

Надійшла 04.08.2025

Прийнята 15.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ СПІВПРАЦЮЮТЬ З МАЛОЮ АКАДЕМІЄЮ НАУК

Кузнецова Т. В.

здобувачка вищої освіти
Сумського державного університету
ORCID ID: 0009-0005-1534-8397

Купенко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри психології, політології
та соціокультурних технологій
Сумського державного університету
ORCID ID: 0000-0001-9131-5179

Тарасова Т. Б.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, політології
та соціокультурних технологій
Сумського державного університету
ORCID ID: 0000-0003-0353-7199

У статті розглянуто мотиваційні чинники, що впливають на залучення педагогів до співпраці з Малою академією наук України (МАН) в умовах воєнного часу, підвищеного професійного навантаження й освітньої трансформації. З огляду на все більшу роль позашкільної освіти й нестабільність сучасного освітнього середовища, вивчення професійної мотивації педагогів набуває особливого значення. Теоретична частина включає аналіз класичних концепцій мотивації (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макклелланд, В. Врум, Ф. Тейлор) і сучасних українських підходів щодо професійної мотивації педагогів. Професійна мотивація трактована як багатовимірна система, що об'єднує внутрішні прагнення та зовнішні стимули, зокрема потребу в самореалізації, соціальне визнання й наявність організаційної підтримки.

Емпіричне дослідження охопило 21 педагога, які співпрацюють з МАН, і передбачало використання методики «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елсера й опитувальника «Самооцінка стійкості до стресу». Більшість респондентів (71,4%) мають середній рівень мотивації, що свідчить про збереження базової професійної активності навіть в умовах соціальної нестабільності. Середній бал мотивації становив 15. Рівень стресостійкості також переважно середній (76,2%). Кореляційний аналіз ($r = -0,076$) не виявив статистично значущого зв'язку між мотивацією до успіху та стійкістю до стресу, що свідчить про складний, опосередкований характер їх взаємодії. Висвітлено проблемні аспекти: нестачу часу, емоційне напруження, обмеженість ресурсів. Зроблено висновки про доцільність розроблення системи підтримки педагогів і визначено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: мотивація, Мала академія наук, педагоги, самореалізація, мотивація до успіху, дослідження, стресостійкість, досягнення, наукова діяльність.

Kuznetsova T. V., Kupenko O. V., Tarasova T. B. Specific features of educator's motivation to collaboration with Junior academy of sciences

The article examines the motivational factors that influence the involvement of educators in cooperation with the Junior Academy of Sciences of Ukraine (JAS) in the context of wartime, increased professional workload, and educational transformation. In view of the growing role of out-of-school education and the instability of the modern educational environment, the study of teachers' professional motivation is of particular importance. The theoretical part includes an analysis of classical motivation concepts (A. Maslow, F. Herzberg, D. McClelland, V. Vroom, F. Taylor) and modern Ukrainian approaches to teachers' professional motivation. Professional motivation is treated as a multidimensional system that combines internal aspirations and external incentives, including the need for self-realization, social recognition, and organizational support.

The empirical study involved 21 educators who cooperate with the JAS and included the use of the T. Ehlers' "Diagnosis of Motivation for Success" and the "Self-Assessment of Stress Resistance" questionnaires. The majority of respondents (71.4%) have an average level of motivation, which indicates the preservation of basic professional activity even in conditions of social instability. The average motivation score is 15, which corresponds to the upper limit of the average level. Correlation analysis ($r = -0.076$) did not reveal a statistically significant relationship between motivation for success and stress resistance, which indicates a complex, indirect nature of their interaction. The article highlights problematic aspects: lack of time, emotional stress, and limited resources. Conclusions are drawn about the expediency of developing a system of support for educators, and directions for further research are identified.

Keywords: motivation, Junior Academy of Sciences, teachers, self-realization, achievement motivation, stress resistance, scientific collaboration, war conditions, educational psychology.

Вступ. Сучасне освітнє середовище в Україні характеризується високим рівнем професійної складності, багатозадачності й невизначеності, що посилюється, з одного боку, цифровими трансформаціями, а з іншого – умовами воєнного стану й соціальною нестабільністю. У таких реаліях ключовим чинником ефективності педагогічної діяльності є мотивація, яка визначає не лише якість виконання фахових обов'язків, а й готовність до залучення в додаткові освітні та наукові ініціативи [2; 5; 7]. Особливе місце серед таких ініціатив посідає співпраця педагогів з Малою академією наук України (далі – МАН) [4].

МАН як унікальне освітнє середовище для учнів і наставницька спільнота для педагогів забезпечує простір для наукової самореалізації та розвитку творчого потенціалу. Воно виступає як інноваційне середовище, де школярі можуть утілювати свої дослідницькі ідеї, а педагоги – отримувати менторську підтримку, обмінюватися досвідом і розширювати власні наукові горизонти. Така співпраця виходить за рамки традиційної освіти, сприяючи формуванню наукового світогляду, навичок критичного мислення й відповідальності за власні освітні траєкторії [5; 9; 10]. Залучення вчителя до цієї діяльності потребує глибокої особистісної мотивації, яка часто формується всупереч зовнішнім обставинам – зростанню навантаження, дефіциту ресурсів, емоційній утомі. Як підтверджують результати національного моніторингу ДНУ «Інститут освітньої аналітики», місія, ідеологія та стратегія організації є найвпливовішими чинниками задоволеності працею педагогів (78,6%), а зміст праці – одним із головних джерел мотивації (77,8%) [1]. Це дає підстави розглядати науково-дослідницьку

роботу в межах МАН як простір, де реалізуються глибокі мотиваційні запити педагогів – потреба в сенсі, суспільній значущості та професійному зростанні [10].

У зв'язку з цим аналіз особливостей мотивації педагогів, які залучені до роботи з МАН, є вкрай актуальним. Важливим аспектом є також розуміння того, що в умовах кризи й постійного стресу мотивація тісно пов'язана з психологічною стійкістю. Тому поряд із вивченням мотивації досягнення успіху необхідно аналізувати й рівень стресостійкості як ключовий чинник, що може опосередковувати її прояв і стабільність [2; 9].

Методи та методики дослідження. Методичне забезпечення дослідження складалося з методів теоретичного пошуку й емпіричного методу визначання потреби в досягненні Т. Єлєрса. Історія дослідження мотивації педагогічної діяльності має глибоке коріння в психологічній науці. Проте в умовах трансформацій української освіти, зокрема під час воєнного стану, це питання набуває нових змістових акцентів. Вітчизняні науковці активно досліджують зв'язок професійної мотивації з емоційним станом і ризиками вигорання [7; 9]. Однак питання мотивації педагогів до співпраці саме з МАН, особливо в умовах воєнного стану, залишається малодослідженим. Такий аспект педагогічної діяльності вимагає від викладача не лише предметної компетентності, а й високої мотиваційної включеності, психологічної гнучкості та стресостійкості.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в розробленні ефективної моделі підтримки педагогів, здатних не лише до професійного виконання освітньої програми, а й до творчої реалізації в умовах кризи. Розуміння того, як формується мотивація до спів-

праці з МАН і які чинники можуть її обмежувати чи підсилювати, є передумовою для формування системи управління педагогічною мотивацією в умовах трансформацій [10].

Мета статті – теоретичний та емпіричний аналіз мотивації досягнення успіху педагогів, що співпрацюють з МАН, з урахуванням рівня стресостійкості як супутнього чинника.

Історія наукового осмислення мотивації сягає початку XX століття й пов'язана з працями класиків психології та менеджменту. Від економічних концепцій до ієрархічних моделей потреб вироблено широкий спектр підходів, що й нині формують основу досліджень.

Американський інженер Ф. Тейлор, один із основоположників наукового менеджменту, розглядав мотивацію переважно з погляду економічних чинників і вважав, що матеріальне заохочення є головним стимулом до праці. На противагу цьому, класичні психологічні теорії мотивації розглядають глибші внутрішні потреби особистості [6]. Так, в ієрархічній моделі потреб А. Маслоу найвищим рівнем є потреба в самоактуалізації, що означає реалізувати себе, щоб стати тим, ким ти потенційно можемо стати. Д. Мак Клеlland сформулював теорію трьох потреб, у якій, крім потреби у владі й належності, виділяв потребу в досягненні успіху. Педагоги з високою потребою в досягненні успіху прагнуть до досконалості в діяльності, ставлять перед собою складні, але реалістичні цілі, отримують задоволення від вирішення проблем і досягнення результатів. Потреба в досягненні успіху, на наше глибоке переконання, є однією з ключових для педагогів, які прагнуть до постійного розвитку та творчої самореалізації. У контексті співпраці з МАН це може виявлятися в прагненні до науково-дослідницької роботи, менторства й інновацій [4; 10]. Для педагогів, які співпрацюють з МАН, успіх їхніх учнів є прямим відображенням власних професійних досягнень, що підживлює їхню мотивацію та спонукає до постійного вдосконалення.

Робота з обдарованими учнями надає педагогам унікальний простір для реалізації власних інтелектуальних інтересів, виходу за рамки стандартних програм і спільного ство-

рення нових знань, що забезпечує найповніший вияв потреби в самоактуалізації.

Розглядаючи питання психології управління, Л. М. Карамушка звертає особливу увагу на концепцію Ф. Герцберга, який ділить фактори, що впливають на задоволеність роботою, на «гігієнічні» та «мотиваційні» [3]. Гігієнічні фактори (наприклад, зарплата, умови праці) запобігають незадоволенню, але не мотивують. Натомість мотиваційні фактори – «досягнення, визнання, відповідальність і просування по службі – значно більше сприяють задоволенню та мотивації, ніж гігієнічні». Робота в МАН є саме таким мотиваційним фактором, що дає визнання й можливість брати відповідальність за науковий розвиток учнів [4; 9].

Щодо вітчизняних досліджень, то проблематикою мотивації педагогів активно займалися Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, І. І. Іваненко, Л. В. Пастух та інші. Наприклад, Л. М. Карамушка в роботі «Психологія управління» детально розглядає зовнішню та внутрішню мотивацію, наголошуючи на важливості соціального визнання як екстравертного (зовнішнього) мотиватора [3]. Дослідження, проведені в умовах воєнного часу, підтверджують, що, попри зовнішні фактори, для більшості педагогів залишається значущою внутрішня мотивація, зокрема потреба в самореалізації [2]. Такі дослідження підкреслюють, що відсутність даних щодо мотивації педагогів до співпраці саме з МАН, особливо в сучасних умовах, підтверджує актуальність роботи та її наукову новизну.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що мотивація до співпраці з МАН є багатфакторною, що включає внутрішні чинники – мотив досягнення успіху, інтерес до науки, прагнення самореалізації, потребу бути корисним; зовнішні – наявність підтримки, освітнє середовище, визнання [5; 9; 10].

Результати. У квітні 2025 року проведено емпіричне дослідження показників мотивації досягнення успіху та стресостійкості педагогів Сумської й Харківської областей, які беруть участь у роботі МАН. Вибірка становила 21 респондента, які представляють різні заклади освіти, предметні спеціалізації

та вікові групи. Дослідження мало пілотний характер і обмеження репрезентативності. Хоча вибірка є обмеженою, вона дає змогу виявити загальні тенденції мотиваційної спрямованості в умовах співпраці з МАН.

Використовувалася методика «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса [1, с. 32–34], яка дає змогу оцінити рівень мотивації до досягнення успіху через аналіз особистісних установок і поведінкових проявів. Додатково застосовано опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу», розроблений на основі вітчизняного підходу до вивчення професійного вигорання [3]. Опитувальник оцінює здатність педагога зберігати емоційну стабільність у складних професійних ситуаціях. Збір даних здійснювався онлайн, результати оброблено методами описової статистики. Дотримано етичні норми: добровільна участь, анонімність, інформована згода.

Результати щодо рівня мотивації досягнення успіху (за методикою Т. Елерса) у вчителів, які співпрацюють з МАН, такі: середній рівень у 71,4% педагогів помірно високий – у 23,8%, низький рівень – у 4,8%. Респонденти з занадто високим рівнем мотивації досягнення успіху в цій вибірці не зафіксовані. Середній бал мотивації – 15, що відповідає верхній межі середнього рівня. Отримані дані свідчать про збереження внутрішнього професійного прагнення до результативності, попри об'єктивні обмеження сучасної освітньої практики, про збереження внутрішньої мотивації до професійного розвитку, що є позитивним маркером стійкості педагогічної спільноти в умовах кризи.

Оцінювання стресостійкості за відповідним опитувальником показало таке: середній рівень – у 76,2% педагогів, високий рівень – у 14,3%, низький рівень – також у 14,3%. Середній показник – 36 балів, що відповідає здатності адаптуватися до типових освітніх навантажень, але вказує на потребу в розвитку навичок саморегуляції в умовах підвищеного емоційного напруження.

Кореляційний аналіз між двома показниками – мотивацією до досягнення успіху та стійкістю до стресу – за коефіцієнтом Пірсона ($r = -0,076$) продемонстрував відсутність статистично значущого зв'язку ($p > 0,05$).

Цей результат може свідчити про те, що вплив стресу на мотивацію до досягнення успіху в педагогів, які співпрацюють з МАН, може бути опосередкованим низкою інших змінних, таких як індивідуальні особливості, зокрема тип нервової системи й особистісні риси, ціннісні орієнтації або контекст професійної діяльності. Цей висновок потребує додаткових досліджень на більшій вибірці з урахуванням інших змінних, що можуть впливати на взаємозв'язок між мотивацією та стресостійкістю.

Аналіз відповідей респондентів у рамках дослідження дав змогу ідентифікувати низку факторів, що стримують їхню активну участь або є обмежувальними чинниками мотивації. Серед цих факторів виділяються такі:

– Нестача часу для улюбленої діяльності – 41% респондентів. Цей показник є особливо значущим у контексті педагогічної діяльності в умовах дистанційного навчання, що призводить до інтенсифікації роботи, хронічної перевантаженості та, як наслідок, до зменшення можливостей для самостійного розвитку й роботи з обдарованими дітьми. Замість творчої, наукової діяльності, педагоги змушені виконувати рутинні завдання, що призводить до емоційного виснаження та зниження інтересу до позашкільної роботи. Цей показник узгоджується з результатами дослідження, проведеного в межах НУ «Чернігівський колегіум», де також фіксувався дефіцит часу як фактор емоційного виснаження.

– Нерівномірність професійних досягнень – 85,7% респондентів. Це підтверджується результатами дослідження, оскільки на запитання «Досягнення в праці не завжди однакові» ствердно відповіли 85,7% педагогів. Психологічно, цей фактор є особливо травматичним, оскільки постійна непередбачуваність результату може призводити до «вивченої безпорадності» – стану, коли людина втрачає віру у свій вплив на кінцевий результат. Це знижує впевненість педагога в собі й може стати значною перешкодою для залучення в науково-дослідницьку роботу, яка вимагає високої стійкості до невдач. Аналогічні тенденції згадуються в освітньому дослідженні GoGlobal/Gradus Research, де близько 80% учителів зазначили, що в умовах воєнного часу резуль-

тати їхньої роботи є нестабільними або не відображені належним чином.

– Непередбачуваність обов'язків і завдань – 95,2% респондентів. Ця проблема є однією з найбільш виражених: більшість педагогів указала, що не знає наперед, яку роботу доведеться виконувати, особливо у форматі дистанційного або змішаного навчання. Це створює відчуття хаосу й відсутності контролю, що є потужним стрес-фактором. Хронічна непередбачуваність змушує педагогів постійно адаптуватися, витрачаючи цінні психологічні ресурси, які могли б бути спрямовані на творчу та наукову роботу. Схожі спостереження містяться у звіті ДНУ «Інститут освітньої аналітики», де середня оцінка частоти додаткових непередбачених завдань становить 5,51 бала з 10.

Висновки. Теоретико-емпіричне дослідження дало змогу оцінити показники мотивації в досягненні успіху в педагогів, які співпрацюють з МАН, з урахуванням рівня їхньої стресостійкості як супутнього чинника професійної активності. Можна стверджувати, що мотивація досягнення успіху в педагогів, що співпрацюють з МАН, є потенційною основою для розвитку наукового й наставниць-

кого складників освітнього процесу, однак потребує системної підтримки, адаптованої до викликів сучасності.

Перспективи подальших наукових і практичних пошуків у цій темі ми вбачаємо в такому:

– розширенні вибірки, включення представників з інших регіонів України, різних типів закладів освіти (міські/сільські, загальноосвітні/спеціалізовані);

– порівнянні мотиваційних моделей залежно від педагогічного стажу, статі, предметної спеціалізації;

– вивченні впливу кризових чинників (робота в умовах війни, укриття, дистанційне навчання) на професійну мотивацію та емоційний стан педагогів;

– розробленні й апробації програм психологічної підтримки педагогів, що поєднують елементи тренінгів із розвитку внутрішньої мотивації, навичок саморегуляції та профілактики професійного вигорання. Зокрема, доцільно впроваджувати програми, що включають когнітивно-поведінкові техніки, елементи майндфулнесу, а також групову супервізію для педагогів, які працюють з обдарованими дітьми.

Список використаних джерел

1. Денисюк О. Я., Дронь Т. О., Титаренко Н. В. Забезпечення педагогічними працівниками впровадження реформи НУШ : аналітичний звіт ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2022. 84 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/11/teaching-staff_2022.pdf (дата звернення: 22.07.2025).
2. Іваненко І. Психологія педагогічної мотивації викладачів у закладах вищої освіти. *Молодий вчений*. 2024. № 1 (125). С. 79–84. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1-125-9> (дата звернення: 20.07.2025).
3. Карамушка Л. М. Психологія управління : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
4. Ковальова О. А., Міленіна М. М., Дубініна О. В. Теорія та практика наукової освіти Малої академії наук України : методичний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. 80 с.
5. Кравчинська Т. С. Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти*. 2016. Вип. 1. С. 12–19.
6. Матвійчук Т. В. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології : навчальний посібник. Львів : Видавець Марченко Т. В., 2024. 500 с.
7. Пастух Л. В. Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2020 № 3 (40), 306–320. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-40.306-320> (дата звернення: 22.07.2025).
8. Пляка Л. В., Огарь С. В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента : практикум. Харків : НФаУ, 2016. 124 с.
9. Староста М., Шикітка Г. Мотивація професійної діяльності педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 208–214.
10. Чегодар Ю. С. Мотивація вчителів до професійної діяльності у процесі управління новою українською школою : кваліфікаційна робота магістра ОАНО / кафедра педагогіки та освітнього менеджменту, спец. 011 «Освітні, педагогічні науки», наук. кер. Т. В. Гаранчук. Одеса, 2021. 90 с.

References

1. Denysjuk, O. Ja., Dronj, T. O., Tytarenko, N. V. (2022). Zabezpechennia pedahohichnymy pratsivnykamy vprovadzhennia reformy NUSH: analitychnyi zvit (2022). [Ensuring pedagogical staff for implementing the NUS reform: analytical report]. Kyiv. Retrieved from: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/11/teaching-staff_2022.pdf [in Ukrainian].
2. Ivanenko, I. (2024). Psykholohiia pedahohichnoi motyvatsii vykladachiv u zakladakh vyshchoi osvity [Psychology of pedagogical motivation of university teachers]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 1 (125), 112–117 [in Ukrainian].
3. Karamushka, L. M. (2003). Psykholohiia upravlinnia: navchalnyj posibnyk [Psychology of management: textbook]. Kyiv: Millennium [in Ukrainian].
4. Kovalova, O. A., Milenina, M. M., & Dubinina, O. V. (2022). Teoriia ta praktyka naukovoï osvity Maloi akademii nauk Ukrainy: metodychnyi posibnyk [Theory and practice of scientific education of the Junior Academy of Sciences of Ukraine: methodological guide]. Kyiv: Institute of Gifted Child of NAPS of Ukraine. Retrieved from: https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/181/teoriya-ta-praktika-naukovoï-osviti-maloi--akademii--nauk-ukrai-ni--metodichnii--posibnik_.pdf [in Ukrainian].
5. Kravchynska, T. S. (2016). Upravlinnia motyvatsiieiu profesiinoi diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv: osnovni teoretychni pidkhody [Managing motivation of pedagogical workers: key theoretical approaches]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education*, 1, 12–19 [in Ukrainian].
6. Matvijchuk T. V. (2024) *Teoriji osobystosti v zarubizhnij ta ukrajinsjkij psykholohiji: Navchalnyj posibnyk.* [Personality theories in foreign and Ukrainian psychology: Textbook]. Ljviv: Vydavec Marchenko T. V. Publisher Marchenko T. V. [in Ukrainian].
7. Pastukh, L. V. (2020). Upravlinnia motyvatsiieiu profesiinoi diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Managing motivation of pedagogical workers in general education institutions]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 3, 15–21 [in Ukrainian].
8. Pljaka, L.V., Ogharj, S.V. (2016). Psykhodiagnostychnyj kompleks z vyvchennja osobystosti studenta: praktykum. [Psychodiagnostic complex for studying a student's personality: workshop.] Kharkiv. : NFaU [in Ukrainian].
9. Starosta, M., & Shykitka, H. (2021). Motyvatsiia profesiinoi diialnosti pedahohiv [Motivation of teachers' professional activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika – Scientific Bulletin of Uzhhorod University*. Series: Pedagogy, 2 (49), 208–214 [in Ukrainian].
10. Cheghodar, Ju. S. (2021). Motyvaciia vchyteliv do profesijnoji diialnosti u procesi upravlinnja novoju ukrajinskoju shkoloju: kvalifikacijna robota magistra OANO, kafedra pedaghoghiky ta osvitnjogho menedzhmentu, spec. 011 Osvitni, pedaghoghichni nauky, nauk. ker. T. V. Gharanchuk. [Motivation of teachers for professional activity in the process of managing a new Ukrainian school: qualification work of a master of OANO, Department of Pedagogy and Educational Management, speciality 011 Educational pedagogical sciences, scientific supervisor T. V. Garanchuk.] Odesa: Odesa Academy of Continuing Education [in Ukrainian].

Надійшла 11.08.2025

Прийнята 20.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ПЛАНУВАННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОГО КУРСУ З ФІТОДИЗАЙНУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кушнірук Т. М.

кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри садово-паркового господарства,
геодезії і землеустрою
Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID ID: 0000-0002-3983-6070

М'ялковський Р. О.

доктор сільськогосподарських наук, професор,
професор кафедри садово-паркового господарства,
геодезії і землеустрою
Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID ID: 0000-0002-0791-4361

Безвіконний П. В.

кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри садово-паркового господарства,
геодезії і землеустрою
Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID ID: 0000-0003-4922-1763

Стаття присвячена розробленню й упровадженню позааудиторного курсу «Фітодизайн» для студентів закладів вищої освіти, що доповнює навчальний курс «Основи аранжування». Метою роботи є створення ефективної програми, яка враховує навчальні вимоги, вікові та психологічні особливості студентів молодого дорослого віку, сприяє поглибленню теоретичних знань і формуванню практичних навичок у сфері фітодизайну й композиції інтер'єру. Запропонована програма поєднує теоретичні й практичні заняття, що дає змогу ефективно розвивати творчий потенціал і професійні компетентності студентів. Педагогічний експеримент підтвердив позитивний вплив позааудиторної роботи на розширення знань, підвищення мотивації та формування відповідальності. Відзначено значне зростання рівня творчого потенціалу учасників курсу, що свідчить про ефективність застосованих методів і технологій навчання. Наукова та практична цінність дослідження полягає в розробленні комплексної методології організації позааудиторної роботи з фітодизайну в закладах вищої освіти й можливості впровадження розробленої програми в навчальний процес для підвищення якості підготовки фахівців у сфері флористики та фітодизайну.

Ключові слова: фітодизайн, позааудиторна робота, творче мислення, освітня програма, навчальна методика, композиція інтер'єру.

Kushniruk T. M., Myalkovskyi R. O., Bezvikonnyy P. V. Planning and organization of an extracurricular phytodesign course in higher education institutions

The article is devoted to the development and implementation of an extracurricular course "Phytodesign" for students of higher education institutions, which complements the academic course "Fundamentals of Arrangement". The purpose of the work is to create an effective program that takes into account educational requirements, as well as the age and psychological characteristics of young adult students, facilitating the deepening of theoretical knowledge and the formation of practical skills in the field of phytodesign and interior composition. The proposed program combines theoretical and practical sessions, allowing for the effective development of students' creative potential and professional competencies. The pedagogical experiment confirmed the positive impact of extracurricular activities on expanding knowledge, increasing motivation, and fostering responsibility. A significant increase in the level of creative potential among course participants indicates the effectiveness of the applied teaching methods and technologies. The scientific and practical value of the research lies in the development of a comprehensive methodology for organizing extracurricular phytodesign work in higher education institutions and the possibility of integrating

the developed program into the educational process to improve the quality of training specialists in the fields of floristics and phytodesign.

Keywords: *phytodesign, extracurricular activities, creative thinking, educational program, teaching methodology, interior composition.*

Вступ. У сучасних закладах вищої освіти застосовують різні форми позааудиторної діяльності студентів – індивідуальну, групову та масову, які тісно взаємодіють і доповнюють одна одну. Їх основою є як самостійна, так і практична робота під керівництвом викладача. Головна мета позааудиторної роботи – поглиблення професійних знань і навичок, формування науково-практичної мотивації, розвиток інтересу до спеціальності й підвищення академічної активності студентів [3].

Позааудиторна діяльність у вищій освіті охоплює різні дисципліни, зокрема курс «Основи аранжування». Серед напрямів професійної підготовки, де існує широкий спектр біологічних і мистецько-дизайнерських напрямів, важливе місце посідає робота з фітодизайну, яка поєднує художньо-естетичний і науково-практичний підходи, сприяючи розвитку творчого потенціалу та професійної компетентності студентів.

Фітодизайн є цілеспрямованим, науково обґрунтованим інтегруванням рослин у дизайн інтер'єру й оформленням різних типів приміщень з урахуванням їхньої біологічної сумісності, екологічних характеристик і здатності покращувати якість повітря в закритих просторах [6]. Під фітодизайном також розуміють практику створення рослинних композицій для декоративного оформлення інтер'єрів, озеленення приміщень та облаштування зимових садів, що поєднує естетичні, функціональні й екологічні аспекти [2].

Позааудиторна робота з фітодизайну у вищій освіті поглиблює знання студентів про різноманіття рослин і їх особливості, показує можливості створення композицій із живих і сухих рослин, сприяє засвоєнню методів озеленення, формує навички самостійної й командної роботи, розвиває креативність та естетичне сприйняття довкілля.

Метою роботи є розроблення й апробація програми об'єднання за інтересами «Фітодизайн». Досягнення цієї мети потребує виконання таких завдань, як розроблення

навчально-тематичного плану курсу, підготовка методичних матеріалів, упровадження інтерактивних і практичних форм роботи, а також проведення педагогічного експерименту для оцінювання ефективності програми.

Методи та методики дослідження. Методи теоретичного аналізу застосовувалися для систематизації наукової інформації щодо фітодизайну й позааудиторної діяльності у вищій освіті. Аналіз навчальних програм забезпечував розробку структури курсу з урахуванням вимог освітнього процесу. За допомогою педагогічного експерименту й тестування творчого потенціалу студентів оцінювали ефективність програми. Спостереження й аналітичний огляд практичних занять визначали рівень залучення студентів, а статистична обробка даних підтверджувала позитивну динаміку розвитку творчих здібностей.

Результати. У сучасних умовах освітнього процесу курс «Основи аранжування» та споріднені навчальні дисципліни часто мають обмежений обсяг аудиторних занять, що не дає змоги всебічно охопити всі теоретичні й практичні аспекти програми. Тому створення додаткового позааудиторного курсу з фітодизайну є необхідним для поглибленого вивчення матеріалу та формування професійних компетентностей студентів.

Під час розроблення програми враховувалися вимоги курсу «Основи аранжування» в закладах вищої освіти, а також вікові й психологічні особливості студентів. Молоді дорослі відзначаються вибірковою увагою, критичним ставленням до інформації та емоційною чутливістю, водночас цей вік є сприятливим для розвитку творчого потенціалу: вони прагнуть розв'язувати складні завдання, аналізувати дані, формулювати власні ідеї та аргументовано їх відстоювати.

Робота об'єднання за інтересами «Фітодизайн» розрахована на рік, загальна кількість годин становить 70, з них, згідно з навчально-тематичним планом, 30–50% годин відводиться на теоретичні заняття, 50–70% – на

практичні (таблиця 1). Під час вивчення розділів «Основи композиції. Площинна флористика» й «Фітодизайн інтер'єру» більша частина відведеного часу (61–68%) запланована на практичні заняття, що зумовлено необхідністю формування практичних навичок і вмінь заготівлі природного матеріалу, складання фітокомпозицій, добору кольорних сполучень і форм, розміщення рослин в інтер'єрі.

У межах роботи об'єднання заплановано вивчення п'яти розділів, зміст яких відображено в поданій нижче програмі.

Програма позааудиторного курсу «Фітодизайн» для студентів другого (бакалаврського) рівня закладів вищої освіти.

Розділ 1. Вступ

1. Фітодизайн: основні поняття.
2. Передумови виникнення флористичного мистецтва.
3. Структура, цілі та завдання об'єднання за інтересами «Фітодизайн».
4. Інструктаж із техніки безпеки й охорони праці.

Розділ 2. Основи біології та екології рослин

1. Роль рослин у житті й діяльності людини. Класифікація квітково-декоративних рослин. Біологічні особливості однорічних, дворічних і багаторічних декоративних рослин, їх екологічні характеристики та декоративні якості.
2. Заготівля (збирання, сушіння, консервація) природних матеріалів для подальших робіт. Зміна кольору й структури матеріалу. Зберігання готового матеріалу.
3. Практичні заходи з догляду, розмноження й використання найпоширеніших видів рослин. Основні захворювання та шкідники рослин. Захист рослин від шкідників і хвороб.

Розділ 3. Основи композиції. Площинна флористика

1. Загальні відомості про композицію. Художня виразність композиції. Класифікація композицій і їх характеристика.

2. Поняття про площинну флористичну. Основні властивості площинних композицій. Заготівля рослинного матеріалу для створення площинних флористичних робіт.

3. Панно із сухих рослин, соломки й кори деревних рослин.

4. Декоративні полотна в японській техніці «ошибана». Площинні композиції в техніці «терра».

Розділ 4. Фітодизайн інтер'єру

1. Основи озеленення інтер'єрів. Озеленення службових і житлових приміщень. Групи рослин для внутрішнього озеленення. Створення композицій із рослин для оформлення інтер'єру.

2. Декорування ємностей для рослин і композицій.

3. Розташування рослин в інтер'єрі. Експозиції композицій.

Розділ 5. Значення об'єднання за інтересами «Фітодизайн»

1. Естетичне й емоційне значення об'єднання. Роль об'єднання за інтересами в розширенні знань про рослинні об'єкти, їх біологічні й екологічні особливості, можливості використання, а також у формуванні практичних навичок і вмінь зі складання фітокомпозицій і їх використання в озелененні.

2. Обговорення специфіки спеціальності фітодизайнера. Підбиття підсумків участі в конкурсах, виставках, майстер-класах. Обговорення отриманих навичок практичної та дослідницької діяльності.

Відповідно до розробленої програми, складено навчально-методичну карту роботи об'єднання за інтересами (таблиця 2).

Таблиця 1

Навчально-тематичний план об'єднання за інтересами «Фітодизайн»

№ з/п	Найменування розділів	Сумарно годин	Теоретичні заняття	Практичні заняття
			30–50%	50–70%
1	Вступ	2	2	-
2	Основи біології та екології рослин	18	9	9
3	Основи композиції. Площинна флористика	24	9	15
4	Фітодизайн інтер'єру	24	10	14
5	Значення об'єднання за інтересами «Фітодизайн»	2	1	1
Разом		70	31	39

Таблиця 2

Навчально-методична карта об'єднання за інтересами «Фітодизайн»

Тема, питання	Теоретичні заняття	Практичні заняття	К-сть год, теор./ практ.
Розділ 1. Вступ (2/-)			
1. Структура, цілі та завдання об'єднання за інтересами «Фітодизайн» 2. Фітодизайн: основні поняття 3. Інструктаж з техніки безпеки й охорони праці	Методи: словесні (бесіда); наочні (показ відеоматеріалів) Форма роботи: індивідуальна, групова	-	2/-
Розділ 2. Основи біології та екології рослин (9/9)			
2.1. Роль рослин у житті й діяльності людини 1. Значення рослин у природі 2. Використання рослин людиною 3. Роль рослин в естетичному сприйнятті світу	Методи: словесні (діалог) Форма роботи: колективна, круглий стіл (обговорення наявних знань студентів про рослини)	Методи: частково-пошуковий; спостереження (замальовки, ескізи) Форма роботи: індивідуальна, колективна; демонстрація презентацій і доповідей студентами, екскурсія	2/2
2.2. Асортимент рослин 1. Класифікація квітково-декоративних рослин 2. Біологічні особливості будови, екологічні характеристики й декоративні якості однорічних, дворічних і багаторічних рослин 3. Різноманітність видів і сортів рослин	Методи: словесні (пояснення) Форма роботи: індивідуальна, групова	Методи: спостереження (замальовки, ескізи); проєктний (розроблення творчих проєктів) Форма роботи: групова; екскурсія «Різноманітність видів рослин» (збирання рослинного матеріалу, заготівля рослинного матеріалу різними способами	3/2
2.3. Розмноження й догляд за рослинами 1. Догляд за багаторічними й однорічними квітково-декоративними рослинами 2. Розмноження рослин різними способами, їх переваги та недоліки	Методи: словесні (лекція, діалог) ігровий метод (пізнавальний) Форма роботи: індивідуальна, групова	Методи: спостереження (ескізи); дослідницький метод Форма роботи: групова, колективна; практична робота «Догляд і розмноження рослин»; екскурсія «Навчально-дослідна ділянка, її значення та можливості використання»	2/3
2.4. Хвороби та шкідники рослин 1. Види захворювань рослин 2. Шкідники рослин: представники й ознаки ураження ними рослин 3. Методи боротьби зі шкідниками	Методи: наочні (показ відеоматеріалів); словесні (лекція) Форма роботи: індивідуальна	Методи: проєктний; частково-пошуковий Форма роботи: індивідуальна, групова; демонстрація презентацій «Шкідники та хвороби кімнатних і квітково-декоративних рослин»; практична робота «Способи та прийоми обробки рослин від шкідників»	2/2
Розділ 3. Основи композиції. Площинна флористика (9/15)			
3.1. Основи композиції 1. Загальні відомості про композицію 2. Види композицій (площинні, об'ємні та просторові) 3. Квіткові композиції та їх властивості	Методи: наочні (показ відеоматеріалів); словесні (лекція) Форма роботи: індивідуальна, групова	Методи: частково-пошуковий; спостереження (замальовки, ескізи) Форма роботи: індивідуальна, колективна дискусія	1/3

Продовження таблиці 2

Тема, питання	Теоретичні заняття	Практичні заняття	К-сть год, теор./ практ.
3.2. Поняття про площинну флористику 1. Площинна флористика 2. Площинні композиції, їх види 3. Властивості й характеристика площинних композицій	Методи: словесні (лекція, пояснення), наочні (перегляд відеофільмів) Форма роботи: індивідуальна, групова	Методи: частково-пошуковий, проєктний Форма роботи: колективна; участь у майстер-класі з виготовлення композицій	4/4
3.3. Площинні флористичні роботи: види й техніка створення 1. Технології виготовлення колажів із рослинного матеріалу. Правила оформлення готових робіт 2. Площинні флористичні роботи в техніці «терра» Вивчення технології виготовлення композицій в цій техніці 3. Захист флористичних робіт та аналіз можливостей їх використання	Методи: словесні (пояснення, консультація) Форма роботи: індивідуальна, групова	Методи: проєктний Форма роботи: індивідуальна, групова; практична робота «Виготовлення флористичної роботи в техніці «терра»; колективна; підготовка до виставки флористичних робіт	4/8
Розділ 4. Фітодизайн інтер'єру (10/14)			
1. Основи фітодизайну інтер'єру 2. Декоративні властивості кімнатних рослин. Види квіткових композицій 3. Способи розміщення рослин в інтер'єрі (поодинокі рослини, композиції з горщиків рослин, кімнатні садки, флораріуми) 4. Роль кімнатних рослин в інтер'єрі, їх вплив на екологію приміщень і здоров'я людини	Методи: словесні (розповідь, лекція) Форма роботи: індивідуальна, групова	Методи: спостереження (ескізи) Форма роботи: індивідуальна (подання презентацій, повідомлень на тему «Види квіткових композицій у мене вдома»); групова; практична робота «Розміщення рослин в інтер'єрі» за допомогою комп'ютерної програми; практична робота «Декорування квіткових горщиків»; практична робота «Виготовлення флораріумів»; колективна; підготовка до виставки композицій; круглий стіл	10/14
Розділ 5. Значення об'єднання за інтересами «Фітодизайн» (2/-)			
Підсумкове заняття 1. Підбиття підсумків роботи об'єднання 2. Обговорення досягнень кожного учня й роботи об'єднання загалом	Форма роботи: колективна; круглий стіл	-	2/-

З навчально-методичної карти видно, що під час вивчення теоретичних питань основними методами роботи є словесні (лекція, пояснення, розповідь, бесіда, діалог, консультація), наочні (демонстрація відеоматеріалів, слайд-фільмів), ігрові (розвивальні та пізнавальні ігри, конкурси тощо) і практичні (виготовлення фітокомпозицій, догляд за рослинами). Для практичної частини курсу рекомендовано індивідуальну, групову та колективну форми роботи, зокрема виконання практичних завдань, відвідування екскурсій і виставок.

На підставі поданого планування підготовлені методичні розробки занять, які апробовані на базі кафедри садово-паркового господарства, геодезії і землеустрою Закладу вищої освіти «Подільський державний університет». Місцем проведення занять слугували навчальні аудиторії, прилегла територія навчального закладу й біогеоценози в околицях міста Кам'янець-Подільського. Для проведення занять використовували інтерактивну дошку, цифрові інформаційні ресурси, онлайн-бібліотеки та спеціалізовані бази даних (довідники, пері-

одичні видання тощо), що містять актуальні матеріали з флористики й фітодизайну.

Кожне заняття включало організаційний етап, вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичної роботи, обговорення результатів, рефлексію та підбиття підсумків. На початку важливо було налаштувати студентів на позааудиторну діяльність, викликати зацікавленість і позитивні емоції. Для цього використовували інтерактивні завдання, проблемно-пошукові питання, ігрові формати та якісні мультимедійні матеріали. Під час опанування теорії застосовували відео, презентації й інтерактивні слайд-фільми, щоб активізувати інтерес і залученість. Практичний етап передбачав створення особливої емоційної атмосфери й використання різних видів діяльності: трудової, творчої, ігрової тощо. На завершення заняття отримували зворотний зв'язок, оцінювали враження й мотивацію студентів, а також визначали рівень досягнення цілей і налаштовували на подальше практичне застосування знань. Після кожного заняття рекомендується проводити аналіз виконаної роботи з метою порівняння отриманих результатів із запланованими, виявлення успішних і проблемних аспектів, а також визначення їх причин і шляхів подолання. Надалі доцільно здійснити коригування навчальних завдань, змісту, форм і планування подальшої позааудиторної діяльності з урахуванням особливостей студентського колективу, з яким ведеться робота.

Відомо, що систематичний аналіз підсумків заходу є необхідною умовою для подальшого успішного розвитку, оскільки саме на основі досягнутих результатів можливо закріпити найцінніше, усунути недоліки, а також здійснювати формування особистості студента з урахуванням його індивідуальних можливостей, здібностей і розвитку творчого потенціалу [4]. Розвитку творчих здібностей сприяє низка факторів, серед яких важливу роль відіграє стиль проведення занять і позааудиторної діяльності. Викладач повинен створити умови для прояву творчого потенціалу студентів, володіти відповідними методиками й технологіями, а також бути впевненим у тому, що нестандартні рішення будуть помічені, прийняті й об'єктивно оцінені [1]. Коректно підібрані методи та форми навчання сприяють

визначенню оптимального рівня залучення студентів до творчої діяльності, що робить навчальний процес цікавим і продуктивним у межах освітньої програми.

З цією метою проведено оцінювання рівня творчого потенціалу за допомогою тест-методики Х. Зіверта [5], яка включає первинний і вторинний етапи діагностики. Кожен етап містив по 10 запитань, що відображають ключові здібності, які формують основні характеристики творчого потенціалу. Вхідний контроль здійснювався до початку вивчення нового навчального блоку, тоді як вторинний – слугував для оцінювання результатів і був вихідною діагностикою. Порівняльний аналіз результатів первинного та вторинного контролю творчого потенціалу в межах роботи об'єднання за інтересами «Фітодизайн» виявив позитивну динаміку: відсоток студентів із високим рівнем творчого потенціалу зріс на 33%, тоді як частка студентів із середнім рівнем зменшилася на 21%. Отримані дані підтверджують ефективність розробленої програми, правильність вибору форм і методів проведення позакласних занять. Студенти під час позааудиторної роботи в рамках об'єднання за інтересами «Фітодизайн» розширили свої знання з курсу «Основи аранжування», отримали можливість розкрити свій творчий потенціал, навчилися креативно підходити до розв'язання низки питань, набули навичок і вмінь публічного виступу, збору й заготівлі рослинного матеріалу, догляду за рослинами, складання фітокомпозицій і їх розміщення в інтер'єрі.

Педагогічний експеримент засвідчив, що якісно організована позааудиторна діяльність має суттєве навчально-виховне значення. Вона сприяє значному розширенню, усвідомленню й поглибленню знань студентів, що трансформуються в стійкі переконання. Водночас така діяльність розширює світогляд студентів, стимулює розвиток творчих здібностей, формує дисциплінованість і відповідальність, підвищує зацікавленість у навчальному процесі, покращує працездатність під час занять, а також сприяє формуванню доброзичливих стосунків із викладачами й однокурсниками.

Висновки. Дослідження засвідчує, що впровадження додаткового позааудиторного курсу з фітодизайну суттєво розширює тео-

ретичні знання та практичні компетентності студентів, стимулює розвиток їхнього творчого потенціалу й підвищує мотивацію до навчання. Запропонована навчальна програма й методичні підходи показали високу ефективність у формуванні професійних навичок, що підтверджується позитивною динамікою рівня творчого потенціалу учасників експерименту.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й упровадження інноваційних технологій і цифрових інструментів у процес навчання фітодизайну, а також оцінювання їх впливу на якість підготовки фахівців. Крім того, доцільним є дослідження впливу позааудиторної діяльності на формування міждисциплінарних компетентностей і соціально-емоційних навичок студентів.

Список використаних джерел

1. Джеджула О. М., Василенко В. Г. Компетентнісний підхід як нова методологія підготовки сучасного фахівця. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 9. С. 140–152. DOI: 10.52058/2786-4952-2024-9(43)-140-152.
2. Олешко О. П., Петровська Ю. Р. Фітодизайн як засіб озеленення та елемент предметно-просторового середовища. *Проблеми теорії та історії архітектури України*. 2020. Вип. 20. С. 249–258. DOI: <https://doi.org/10.31650/2519-4208-2020-20-249-258>.
3. Савельчук І. Б. Можливості впливу соціальної активності студентської молоді на успішність впровадження соціальних інновацій. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 7(25). С. 815–826. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7\(25\)-815-826](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7(25)-815-826).
4. Brovchenko A., Shaura A., Shevchenko A., Kyriienko M., Kutsenko A. The system of continuous design education in Ukraine in the context of higher education modernization. *Multidiscip. Sci. J.* 2023. № 10. DOI: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0508>.
5. Savelchuk I., Bybyk D., Hrebenova V., Horban Y., Koshelieva, O. Social competence of student youth: the experience of training in the educational environment of the university under the conditions of the pandemic. *Laplace Em Revista*, 7 (Extra-A). P. 2021. 481–490. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-A849p.481-490>.
6. Tkachenko T., Prokopenko I. Improvement of the indoor air environment using phytodesign by phytoncidal plants. *Ventilation, Illumination and Heat Gas Supply*. 2021. № 37. P. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.32347/2409-2606.2021.37.54-61>.

References

1. Djezdzhula, O. M., Vasylenko, V. H. (2024). Kompetentnisnyi pidkhid yak nova metodolohiia pidhotovky suchasnoho fakhivtsia [Competency-based approach as a new methodology of modern specialist training]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, (9), 140–152. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9\(43\)-140-152](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-140-152) [in Ukrainian].
2. Oleshko, O. P., Petrovska, Yu. P. (2020). Fitodesain yak zasib ozelenennia ta element predmetno-prostorovoho seredovyshcha [Phytodesign as a means of greening and an element of the object-spatial environment]. *Problemy teorii ta istorii arkhitektury Ukrainy*, (20), 249–258. <https://doi.org/10.31650/2519-4208-2020-20-249-258> [in Ukrainian].
3. Savelchuk, I. B. (2024). Mozhlyvosti vplyvu sotsialnoi aktyvnosti studentskoi molodi na uspishnist vprovadzhennia sotsialnykh innovatsii [Possibilities of social activity influence of student youth on the success of social innovation implementation]. *Aktualni pytannia u suchasni nauky*, 7 (25), 815–826. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7\(25\)-815-826](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-7(25)-815-826) [in Ukrainian].
4. Brovchenko, A., Shaura, A., Shevchenko, A., Kyriienko, M., & Kutsenko, A. (2023). The system of continuous design education in Ukraine in the context of higher education modernization. *Multidisciplinary Scientific Journal*, (10). <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0508> [in English].
5. Savelchuk, I., Bybyk, D., Hrebenova, V., Horban, Y., & Koshelieva, O. (2021). Social competence of student youth: the experience of training in the educational environment of the university under the conditions of the pandemic. *Laplace Em Revista*, 7 (Extra-A), 481–490. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-A849p.481-490> [in English].
6. Tkachenko, T., & Prokopenko, I. (2021). Improvement of the indoor air environment using phytodesign by phytoncidal plants. *Ventilation, Illumination and Heat Gas Supply*, (37), 54–61. <https://doi.org/10.32347/2409-2606.2021.37.54-61> [in English].

Надійшла 30.08.2025

Прийнята 26.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ланкіна В. В.

здобувачка вищої освіти

Приватного вищого навчального закладу

«Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0009-0005-1246-8406

У статті розглядається використання інтернет-ресурсів та інтернет-технологій в освітньому середовищі й на уроках англійської мови. Досліджено особливості формування дослідницької компетентності учнів за допомогою інтернет-ресурсів та інтернет-технологій, урахувуючи зміст і функції їх упровадження в навчальний процес. Виокремлено позитивні фактори впливу інтернету на освіту, можливості й умови використання сучасних онлайн-ресурсів. У сучасних умовах, коли освітні системи реформуються, тип шкіл перетворюється на гімназії та академічні ліцеї, необхідно звернути увагу на актуальність дослідження використання інтернет-технологій як засобу формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови. Зміни в освіті вимагають нових підходів до навчання, використання сучасних методів і прийомів для розвитку ключових компетентностей учнів, серед яких важливе місце посідає дослідницька компетентність. Не менш важливим є постійний розвиток учителів і підвищення їхньої кваліфікації у використанні сучасних інтернет-ресурсів і технологій на уроках. Із вимогами сьогодення, в умовах війни і таких пандемій, як Covid-19, на ринку праці й, відповідно, в освіті з'являються нові вдосконалені інтернет-технології. ІІІ (штучний інтелект) – новий розділ комп'ютерної лінгвістики й інформатики, який змінює та може бути використаний, щоб змінити підхід до навчання. За допомогою ІІІ вчитель може сам або разом з учнями створювати нові інтернет-ресурси.

Мета дослідження полягає у вивченні умов формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови за допомогою використання інтернет-технологій. Об'єктом дослідження є процес формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови, а предметом – інтернет-технології й інтернет-ресурси як засоби формування дослідницької компетентності учнів.

Ключові слова: інтернет-технології, інтернет-ресурси, дослідницька компетентність.

Lankina V. V. The usage of Internet technologies and Internet resources as a means of forming students' research competence in English lessons

The article examines the use of Internet resources and Internet technologies in the educational environment and English lessons. Peculiarities of the formation of research competence of students with the help of Internet resources and Internet technologies were studied, taking into account the content and functions of their introduction into the educational process. Positive factors of the Internet's impact on education, opportunities, and conditions for using modern online resources are singled out. In modern conditions, when educational systems are being reformed, the type of schools is turning into gymnasiums and academic lyceums, it is necessary to pay attention to the relevance of research on the use of Internet technologies as a means of forming the research competence of students in English lessons. Changes in education require new approaches to learning, and the use of modern methods and techniques for the development of students' key competencies, among which research competence occupies an important place. Equally important is the continuous development of teachers and the improvement of their qualifications in the use of modern Internet resources and technologies in lessons. With today's requirements, in the conditions of war and pandemics such as COVID-19, new and improved Internet technologies appear in the labor market and, accordingly, in education. AI (Artificial Intelligence) is a new branch of computational linguistics and informatics that is changing and can be used to change the approach to learning. With the help of AI, the teacher can create new Internet resources by himself or together with students.

The purpose of the study is to study the conditions for the formation of students' research competence in English lessons using Internet technologies. The object of the study is the process of forming students'

research competence in English lessons, and the subject of the study is Internet technologies and Internet resources as a means of forming students' research competence.

Keywords: *Internet technologies, Internet resources, research competence.*

Вступ. Використання інтернет-технологій є однією з найбільш дискусійних тем серед науковців, освітян і батьків учнів. Одні наголошують на вагомості застосування спеціальних методик уведення інтернет-ресурсів в освітній процес, інші наполегливо рекомендують не використовувати інтернет-технології на уроках і говорять про шкідливість цих ресурсів для здобувачів освіти.

Незважаючи на суперечливість питання, технологічний розвиток набуває все більше обертів, інтернет-технології продовжують займати ліdersькі позиції в використанні для освітніх і наукових потреб.

Розробники інтернет-сайтів і фахівці з програмування щодня розробляють сайти з освітнім наповненням як для учнів, так і для вчителів. Питання відповідної освіти педагогічних працівників щодо використання сучасних інтернет-ресурсів та інтернет-технологій набуло дискусійності ще за часів поширення Covid-19, і його важливість ще раз зпостала на початку повномасштабної війни росії проти України. Курси підвищення кваліфікації вчителів набули формату онлайн-форми навчання за допомогою ресурсів дистанційних технологій.

Питання дослідження використання інтернет-технологій як засобу формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови є актуальним сьогодні. В умовах реформування освіти, зміни типу шкіл на гімназії та академічні ліцеї навчання учнів потребує нових підходів, використання сучасних методів і прийомів на уроках для формування ключових компетентностей учнів, однією з яких є дослідницька компетентність.

Метою дослідження є вивчення питання умов формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови через використання інтернет-технологій.

Об'єктом дослідження є формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови, а предметом – інтернет-технології й інтернет-ресурси як засоби формування дослідницької компетентності.

Методи та методики дослідження.

Для дослідження цього питання використанні такі методи, як спостереження, порівняння, індукція й дедукція, аналіз.

Упровадження інтернет-ресурсів та інтернет-технологій в освітній процес і їх вплив на учнів вивчало багато зарубіжних та українських науковців, серед них – J. Hussain, J. Nutta, Ma. Hartoyo, O. Дущенко, Н. Юрійчук, В. Мізюк і багато інших. Дослідженням питання використання інтернет-технологій на уроках англійської мови займалися такі вчені, як С. Яблоков, М. Карпушина, І. Шумило, Н. Ічанська, С. Сіровий, А. Птушка, А. Коломієць та інші.

У статті «Використання інтернету в освіті: досвід зарубіжжя» О. Дущенко розглядає й аналізує процес упровадження, використання інтернет-технологій в освіті зарубіжних країн. Автор згадує різні інтернет-ресурси для навчання вчителів та учнів, наголошуючи на тому, що кожного року в міжнародних дослідженнях PISA та PIRLS країни Європейського Союзу аналізують доступ учнів і педагогічних працівників до мультимедійних технологій, вивчають рівень компетентності учнів і вчителів у сфері використання мультимедійних засобів. У списку лідерів за забезпеченням доступу викладачів до інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та стимулювання їх використання в навчальному процесі перше місце посідає Велика Британія. У Великобританії для оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів найчастіше використовуються такі інструменти, як створення й управління блогів і веб-сайтів та управління ними, спільна робота у віртуальних спільнотах та участь у проєктах. О. Дущенко вважає, що ресурси інтернету, освітні мережі, що базуються на ньому, загалом включають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які не лише сприяють учням у здобутті знань з різних предметів, а й спонукають їх до творчого підходу до навчання, застосовуючи при цьому інноваційні технології та методи [2, с. 36].

Н. Войтович та А. Найдьонова в методичних рекомендаціях «Використання хмарних технологій Google та сервісів Web 2.0 в освітньому процесі» визначають основні шляхи застосування вебтехнологій у педагогічній діяльності, а саме: дослідження, створення дидактичних матеріалів, співробітництво й комунікація, публікація особистих робіт, ведення дистанційного навчання [1, с. 27].

Н. Юрійчук у статті «Використання інтернет-ресурсів на уроках української мови» зауважує, що під час уроку учні займаються пошуком інформації з метою розвитку навичок орієнтації в інформаційному просторі. Оскільки учні, перебуваючи в інтернеті, можуть зануритися в нову реальність і втратити фокус на своїй основній меті, завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити їх уміння зосереджуватися на головних цілях під час користування мережею. Серед основних варіантів інтернет-ресурсів для навчання автор виділяє хмарні сервіси, такі як Google Drive, додатки Google, YouTube. Головними перевагами використання інтернет-ресурсів автор вважає доступність навчальних матеріалів у будь-якому місці й часі, можливість одночасної спільної діяльності учасників освітнього процесу, безпосереднє використання відео й аудіофайлів з інтернету без завантаження, можливість виконання різноманітних навчальних завдань і контролю, а також нові можливості передачі знань [6, с. 153].

В. Мізюк досліджувала використання інтернет-технологій в умовах змішаного навчання. У статті «Змішане навчання в умовах сучасної парадигми освіти» автор проаналізував співвідношення використання різних технологій у навчальному процесі. В. Мізюк зазначає, що змішане навчання – «процес набуття учнями знань, умінь і навичок, що супроводжується раціональним поєднанням традиційних та електронних технологій, доцільно організований та планомірно здійснюваний учителем на основі інноваційних технологій». Перевагами використання інтернет-технологій в освіті вчена вважає широкий і різноманітний доступ до інформації, ефективну взаємодію суб'єктів навчання, підвищення самостійної роботи учнів, розвиток творчості, реалізація нових форм і методів

навчання, застосування інноваційних педагогічних технологій, що активізує процес навчання, формування вмінь і розвиток компетенцій [4, с. 115].

Дослідження питання використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови є більш поширеним, згідно з дослідженнями, згаданими вище, Великобританія є першою країною у використанні інтернет-технологій. Учні мають різноманітний доступ до навчальної інформації, автентичного й напіваавтентичного матеріалу, подкастів, блогів, соціальних сторінок носіїв мов і медіасторінок англійських державних і приватних видавництв. Специфіку використання інтернет-ресурсів у вивченні англійської мови О. Петрова, Н. Попова, І. Акавець убачають у здійсненні вивчення іноземної мови в обох напрямках навчання – як у класі під керівництвом викладача, так і в самостійній роботі студентів. Автори статті «Застосування інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов як реалізація основних дидактичних принципів» наголошують на доступності онлайн- та офлайн-матеріалів в інтернеті, які дають змогу перевіряти виконані вправи на правильність без необхідності виходити за межі простору, користуватися різноманітними базами даних, енциклопедичними й довідковими виданнями, а також знаходити носіїв мови, незалежно від часу й місця. Окрім різноманітності вибору аудіо- та відеоматеріалів англійською мовою в мережі Інтернет, у статті згадується важливість пошукової діяльності через пошукове читання та проглядове читання. Пошукове читання передбачає швидке виявлення конкретних даних у тексті або наборі текстів, точне знаходження вказаних даних, таких як числові значення, фактори, характеристики, наукові точки зору або визначення. Проглядове читання, зі свого боку, передбачає вміння розуміти логічну та смислову структуру тексту, виділяти потрібну інформацію щодо визначеної в завданні проблеми [5, с. 85].

А. Коломієць і Ю. Фальштинська виділяють такі переваги використання інтернет-ресурсів у вивченні англійської мови: використання автентичного матеріалу, кооперуюче навчання (учні об'єднуються в дидактичній грі проти комп'ютера), створення комфорт-

ного середовища для сучасного навчання, зменшення психологічного бар'єру в вивченні іноземної мови, використання інтернет-ресурсів, що можливо на будь-якому етапі навчання, доступ до довідково-інформаційної системи [3, с. 103].

Розглянувши попередні дослідження науковців щодо використання інтернет-ресурсів в освіті й у вивченні англійської мови зокрема, можна зробити висновок, що більшість виокремлює позитивні фактори впливу інтернету на освіту. Інтернет-ресурси й технології розширюють можливості вчителя й учня на уроках, урізноманітнюють процес навчання, є джерелом доступу до великої кількості інформації.

Результати. Використання інтернет-ресурсів та інтернет-технологій на уроках англійської мови є поширеним засобом навчання іноземної мови. Завдяки різноманітним інтернет-сайтам і ресурсам учитель може використовувати вже готові завдання для опрацювання й перевірки знань, тренування навичок слухання, читання, письма та навіть говоріння. Використання таких інтернет-ресурсів стає традиційним, тоді як ІІІ (штучний інтелект) – розділ комп'ютерної лінгвістики й інформатики, набирає обертів у використанні в навчанні з кожним днем.

Вивчення попередніх досліджень з використання інтернету в навчанні й на уроках англійської мови зокрема виявило, що інтернет-ресурси здебільшого використовуються для тренування навичок. Інтернет є простором для пошуку та виконання завдань з опрацювання вокабуляру, читання та слухання тексту, рідше для написання листів англійською

мовою й повторення фонем і лексем за носієм мови. Учитель має змогу використовувати навчальні сайти з готовими завданнями. Інтернет-технології та штучний інтелект допомагають створювати нові навчальні програми й ресурси, продукувати дані. Формування дослідницької компетентності учнів передбачає вміння пошуку й аналізу інформації, систематизацію даних, здатність узагальнювати і створювати інтернет-продукт.

У таблиці нижче ми згрупували інтернет-ресурси й інтернет-технології за змістом і функціями використання для формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови.

Таблиця ілюструє, що всі інтернет-ресурси й технології можна використати для формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови. За складністю використання інтернет-ресурсів і технологій їх також можна розділити за віковими особливостями учнів і рівнем знань. Наприклад, інтернет-ресурси з допомогою вчителя можна використовувати в 5–7 класах. У 8–9 класах учні можуть самі застосовувати різноманітні інтернет-ресурси й починати використовувати інтернет-технології згідно з інструкціями вчителя. Учні 10–11 класу мають достатньо знань і навичок для створення власного продукту в інтернеті, використовуючи інтернет-технології та ІІІ.

Сьогодні, зважаючи на виклики й суспільну затребуваність, учитель повинен постійно досліджувати й вивчати нові інтернет-ресурси й технології для навчання, щоб тримати лідерські позиції серед учнів.

Таблиця 1

Використання інтернет-ресурсів та інтернет-технологій на уроках англійської мови

Зміст	Функція використання	Приклади сайтів
Інтернет-ресурси		
Завдання для розвитку навичок читання, слухання, письма й говоріння, вправи на опрацювання лексики та граматики, ідіоматичних структур	Навчання учнів пошуку інформації в текстах, знаходження відповідей, аналізу, систематизації даних, групування, вибіркової й узагальнення	Learn English/British Council, Randall's ESL Cyber Listening Lab, Test-English
Інтернет-технології		
Завдання для створення презентацій, блогів, сайтів, ігор, буклетів, сторінок соціальних мереж	Навчання учнів вибіркової й узагальнення інформації, програмування й кодування інтернет-продукту	Google додатки, Learning apps, Wordwall, Scratch, Minecraft, Canva, Copilot AI

Висновки. Підсумовуючи проаналізований матеріал, можна зробити такі висновки:

1. Навчання в умовах реформування освіти потребує використання інтернет-ресурсів і технологій на уроках вивчення англійської мови.

2. Інтернет-технології та інтернет-ресурси в навчанні мають переваги, якщо їх використання не перевищує важливість учителя на уроці.

3. Інтернет-ресурси й інтернет-технології потрібно використовувати, зважаючи на вікові особливості учнів і рівень їхніх знань.

4. Формування дослідницької компетентності учнів за допомогою інтернету, починається із середньої школи.

5. Розвиток технологій вимагає сучасного підходу до використання інтернет-ресурсів та інтернет-технологій, зокрема ресурсів з можливостями штучного інтелекту.

У дослідженні відображено вивчення питання використання інтернет-ресурсів та інтернет-технологій на уроках англійської

мови, здійснено аналіз попередніх досліджень, з'ясовано особливості формування дослідницької компетентності учнів через використання інтернет-ресурсів та інтернет-технологій згідно зі змістом і функціями їх імплементації в навчальний процес. Як свідчить аналіз, питання використання інтернет-ресурсів та інтернет-технологій як засобу формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови є недослідженим і вимагає глибшого вивчення. Застосування дослідницької діяльності учнів через використання інтернету на уроках англійської мови підготує фахових випускників-інноваторів зі знанням англійської мови.

У перспективі вбачаємо подальше дослідження питання формування дослідницької компетентності учнів на уроках англійської мови через використання інтернет-технологій і ресурсів з метою створення сучасних методів і прийомів навчання іноземної мови й підготовки випускника, здатного до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Войтович Н., Найдьонова А. Використання хмарних технологій Google та сервісів Web 2.0 в освітньому процесі : методичний посібник. Київ, 2017. С. 113.
2. Дущенко О. С. Використання інтернету в освіті: досвід зарубіжжя. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2016. Вип. 3 (9). С. 35–42.
3. Коломієць А., Фальштинська Ю. Використання інтернет-сайтів на заняттях з іноземної мови. *Наука і освіта*. 2015. Вип. 9. С. 102–105.
4. Мізюк В. Змішане навчання в умовах сучасної парадигми освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2019. Вип. 2. С. 110–118.
5. Петрова О. Б., Попова Н. О., Акавець І. В. Застосування інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов як реалізація основних дидактичних принципів. *Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії* : збірник статей III Міжнародної наукової конференції. Харків, 17–19 травня 2012 р. Харків, 2012. С. 78–87.
6. Юрійчук Н. Використання інтернет-ресурсів на уроках української мови. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка*. 2021. Вип. 170–171 (14–15). С. 151–154.

References

1. Voitovych, N., Naidonova, A. (2017). Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii Google ta servisiv Web 2.0 v osvitnomu protsesi. [The usage of Google Cloud Technologies and Web 2.0 Services in the Educational Process]. *Metodychnyi posibnyk*. 113 [in Ukrainian].
2. Dushenko, O. (2016). Vykorystannia internetu v osviti: dosvid zarubizhzhia. [Using of the Internet in education: experience abroad]. *Fyzyko-matematychna osvita : naukovi zhurnal*, 3 (9). 35–42 [in Ukrainian].
3. Kolomiiets, A., Falshtynska, Yu. (2015). Vykorystannia internet-saitiv na zaniattiakh z inozemnoi movy. [The usage of Websites in Foreign Language Classes]. *Nauka i osvita*, 9. 102–105 [in Ukrainian].
4. Miziuk, V. (2019). Zmishane navchannia v umovakh suchasnoi paradyhmy osvity. [Blended Learning in the Context of the Modern Education Paradigm]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: pedahohika*, 2. 110–118 [in Ukrainian].

5. Petrova, O. B., Popova, N. O., Akavets, I. V. (2012). Zastosuvannia internet-resursiv u navchanni inozemnykh mov yak realizatsiia osnovnykh dydaktychnykh pryntsyviv. [The Usage of Internet Resources in Foreign Language Teaching as the Implementation of Key Didactic Principles]. Suchasna ukrainistyka: naukovy paradyhmy movy, istorii, filosofii : zbirnyk statei III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii. Kharkiv. 78–87 [in Ukrainian].
6. Iuriichuk, N. (2021). Vykorystannia internet-resursiv na urokakh ukrainskoi movy. [The usage of Internet Resources in Ukrainian Language Classes]. Visnyk Natsionalnoho universytetu. Chernihivskyi kolehium imeni TH Shevchenka, 170–171 (14–15). 151–154 [in Ukrainian].

Надійшла 11.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

DEVELOPING RHETORICAL PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Lebed Iu. B.

PhD in Philology (Candidate of Philological Sciences),
Senior Lecturer at the Department of Foreign
Literature and Fundamentals of Rhetoric
Communal Higher Education Institution
"Vinnytsia Humanities Pedagogical College"
ORCID ID: 0000-0002-8325-3462

Skrypnyk N. I.

PhD in Philology (Candidate of Philological Sciences),
Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Philology
Communal Higher Education Institution
"Vinnytsia Humanities Pedagogical College"
ORCID ID: 0000-0002-6847-200X

Turliuk S. V.

Specialist of the Highest Category,
Teacher-Methodologist at the Department of Ukrainian Philology
Communal Higher Education Institution
"Vinnytsia Humanities Pedagogical College"
ORCID ID: 0009-0000-2856-1561

Kasiianenko O. M.

Specialist of the Highest Category,
Teacher-Methodologist at the Department of Ukrainian Philology
Communal Higher Education Institution
"Vinnytsia Humanities Pedagogical College"
ORCID ID: 0009-0005-9077-6850

Kohutiuk O. V.

Specialist of the Highest Category,
Teacher-Methodologist at the Department of Ukrainian Philology
Communal Higher Education Institution
"Vinnytsia Humanities Pedagogical College"
ORCID ID: 0000-0003-4918-7374

The article is devoted to the problem of forming rhetorical professional competence in higher education applicants in the conditions of modern challenges caused by global instability and military risks. The theoretical foundations of the concept of "rhetorical competence" in the scientific works of domestic and foreign researchers are considered, and its structure and components are analysed, in particular, linguistic, communicative, logical, psychological, moral-ethical and aesthetic aspects. The importance of developing in applicants the skills of persuasive oral and written speech, the culture of conducting discussions, public speaking skills and the ability to choose language tools in accordance with the purpose and situation of communication is emphasised. Particular attention is paid to the text-centric approach as an effective means of integrating linguistic, speech, communicative and rhetorical competencies. A system of exercises of different levels of complexity (linguistic, conditional speech, and communicative) is described, which contributes to the gradual development of rhetorical skills. The feasibility of using innovative teaching methods, in particular project, situational and interactive, which form the skills of teamwork, analytical thinking, argumentation and public self-expression, is substantiated. The advantages of the case method and student projects as forms of control and self-control that stimulate critical thinking and professional and rhetorical development are highlighted. It has been proven that a comprehensive combination of traditional and modern pedagogical technologies ensures the effective formation of rhetorical competence, which is a key component of the professional training of future specialists and a necessary condition for their competitiveness in the labour market and active civic position.

Keywords: rhetorical competence, text-centric approach, public speaking, innovative teaching methods, higher education students.

Лебедь Ю. Б., Скрипник Н. І., Турлюк С. В., Касіяненко О. М., Когутюк О. В. Формування риторичної професійної компетентності в здобувачів вищої освіти

Сучасна професійна освіта покликана забезпечити якісну підготовку молоді до умов нинішніх і майбутніх ринкових відносин, сформувати усвідомленість у виборі професійного шляху й здатність конкурувати, виховати культуру безпеки в усіх сферах життєдіяльності, сприяти становленню відповідального громадянина й патріота українського суспільства, здатного забезпечувати сталий розвиток держави. Стаття присвячена проблемі формування риторичної професійної компетентності в здобувачів вищої освіти в умовах сучасних викликів, зумовлених глобальною нестабільністю й воєнними ризиками. Розглянуто теоретичні засади поняття «риторична компетентність» у наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, проаналізовано її структуру й складники, зокрема мовні, комунікативні, логічні, психологічні, морально-етичні й естетичні аспекти. Підкреслено важливість розвитку в здобувачів умінь переконливого усного й писемного мовлення, культури ведення дискусій, навичок публічного виступу та здатності обирати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Особливу увагу приділено текстоцентричному підходу як ефективному засобу інтеграції мовної, мовленнєвої, комунікативної та риторичної компетентностей. Описано систему вправ різних рівнів складності (мовних, умовно-мовленнєвих, комунікативних), які сприяють поетапному розвитку риторичних умінь. Обґрунтовано доцільність застосування інноваційних методів навчання, зокрема проєктного, ситуаційного й інтерактивного, що формують навички командної роботи, аналітичного мислення, аргументації та публічного самовираження. Виокремлено переваги кейс-методу та студентських проєктів як форм контролю й самоконтролю, що стимулюють критичне мислення й професійно-риторичний розвиток. Доведено, що комплексне поєднання традиційних і сучасних педагогічних технологій забезпечує ефективне формування риторичної компетентності, яка є ключовим складником професійної підготовки майбутніх фахівців і необхідною умовою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці й активної громадянської позиції.

Ключові слова: риторична компетентність, текстоцентричний підхід, публічний виступ, інноваційні методи навчання, здобувачі вищої освіти.

Introduction. Conditions of global instability, wartime risks stimulate significant transformations of the life and professional environment of Ukrainian citizens, affect the possibilities and effectiveness of their personal and professional self-realization [16, p. 39]. The national school system establishes new standards for personality development. In addition to fostering the holistic development of the individual and the creation of engaged citizens, the primary objective of contemporary higher education is to train highly skilled professionals who are able to think critically, act creatively, and make responsible decisions. In addition to speaking the language, candidates must be able to construct coherent, grammatically and stylistically sound sentences. Modern vocational education aims to preserve the culture of security in all areas of human life, prepare young people for modern and future market relations in a highly professional manner, orient them towards their own choices and competitiveness, maintain their capacity to be deserving citizens and patriots of Ukrainian society, and ensure the state's sustainable development [6, p. 22].

Literature review. The rhetoricization of the educational process is conditioned by modern requirements of society. Significant achievements in the study of the problem of rhetorical science and the formation of rhetorical competence of students have been made by Ukrainian and foreign linguists, linguodidacts: N. Holub, M. Canale, O. Korchova, L. Mamchur, L. Matsko, V. Nyshcheta, S. Omelchuk, M. Pentylyuk, G. Sagach, V. Tarasova, M. Trebin, D. Hymes, L. Prokopchuk.

Purpose of Article. Analysing the structure and substance of rhetorical professional skill, supporting the theoretical underpinnings, and identifying efficient techniques for its development.

Research Methods. A number of related techniques were employed in the research process, including: systematisation, which groups and categorises different types of competencies and pedagogical technologies; comparative method, which compares the approaches of domestic and foreign researchers; pedagogical modelling, which creates an ideal system for the development of rhetorical competence in higher education students based on a combina-

tion of traditional and innovative approaches; and analysis and generalisation of scientific sources, which clarifies the theoretical underpinnings of the formation of rhetorical professional competence.

Results & Discussion. Language education guarantees the development of several critical general competencies in educational and professional programmes at the first (bachelor's) level of higher education. These include the capacity to communicate in the state language and the ability to analyse data from a variety of theoretical and empirical sources. These qualities also characterise the linguistic and communicative competence of a professional who uses language to self-improve and to show creativity in addressing issues that come up in different areas of society's communication. The broad subject, subject, and core competencies that impact the quality of contemporary education are distinguished by scientists.

Several works by Ukrainian scientists (N. Bibik, O. Ovcharuk, I. Ermakova, O. Savchenko, etc.) support theoretical ideas that define the meaning of the terms "competence" and "competency" and establish the structure and categorisation of competencies.

Competence is the capacity to address some important problems by applying learnt knowledge, skills, talents, activity techniques, and personal experience in unconventional contexts.

The term "competence" has been interpreted in a variety of ways in the scientific literature. After carefully examining several definitions, N. Holub identified the term's core words and emphasised that the structure of competence is determined by these key words [2, p. 2–8]. The ability of a speaker to successfully apply linguistic and rhetorical knowledge, skills, and experience to harmonise all forms of communication, accomplish a communicative goal, and affirm the highest moral, ethical, and patriotic ideals of society is what she defines as rhetorical competence [3, p. 137–138]. Rhetorical competence, according to V. Nyscheta, is a higher degree of communicative competence that encompasses rhetorical knowledge, skills, and talents as well as the capacity and preparedness for optimal and successful communication, as man-

ifested through rhetorical activity [11]. Communication is crucial to the development of a rhetorical personality and the skills that go along with it: "Interaction, communication... It is a very important necessity for an individual. Being a social being, a person's essence can only be realised and developed through social engagement; communication with others is the foundation of all forms of social action" [8].

Education seekers' rhetorical competence is practical because, first and foremost, they must be able to actively listen and pay attention to what they read or hear, analyse public speaking samples for efficiency and effectiveness, as well as for construction and language design, discuss different public speaking models, create a culture of conducting debates, polemics, and other disputes, and follow speech and communication norms [1, p. 8].

The ability to "produce various texts of persuasive speech in various types of social and interpersonal communication and public speaking for motivated and reasoned delivery of information; skilful use of rhetorical means in order to influence the addressee of speech; rhetorical and personal self-improvement; and development of an individual oratorical style" is key, according to S. Tolochko [14, p. 333].

Rhetorical competence, according to N. Otvodenko, is the capacity to organise one's speech behaviour, employ etiquette norms on one's own, possess expressive, emotive, and logical speech patterns, and guide these attributes to accomplish the desired outcome [1].

O. Babkina interprets rhetorical competence as correct speech behaviour and an integral part of communicative competence [1].

L. Mamchur's definition of "linguistic and rhetorical competence", which takes into account a person's national self-consciousness, is impressive. He lists the following elements: "lexical and grammatical literacy and richness of vocabulary; expressiveness of stylistics and correct choice of style and tone of speech; ability to communicate and manage one's thinking and speech; mastery of the technique of expression (voice setting, breathing technique, timbre, presence of appropriate dynamic shades)" [10, p. 184]. A person's national way of thinking, national conscious-

ness and self-consciousness, national character, national and cultural motivation, etc., all play a role in the development of his linguistic and rhetorical ability.

In light of these researcher considerations, we think that rhetorical competence is a collection of theoretical and practical knowledge and abilities to develop optimal and successful communication, according to the speech situation, which serves as a catalyst for the use of one's own rhetorical resources.

According to S. Tolochko, rhetorical competence encompasses the following competencies [14, p. 54]: logical (the capacity to think clearly and consistently, follow the logic of presentation, consider each unique speech situation); psychological (considering the individual psychological characteristics of people, modelling the psychological portrait of the listening audience); moral and ethical (benevolence and openness, respect for people); aesthetic (the speaker's internal and external states, orientation to moral and aesthetic norms established in society); and developed public speaking skills (organisational abilities, mnemonic qualities, means of pedagogical influence, etc.).

The development of rhetorical competence starts in school. High school students receive theoretical instruction that covers the fundamentals of practical rhetoric as well as eloquence. At this point, students need to understand the fundamental words and rules, as well as the parts of rhetoric, speech types, genres, and speech structure elements. They also need to learn how to analyse and evaluate their own speeches.

Ukrainian linguodidacticians (O. Bilyaev, O. Karaman, M. Pentylyuk, N. Gavrish, N. Holub, T. Symonenko, E. Holoborodko, T. Donchenko, O. Kucheruk, G. Mykhaylovska, and L. Ovsienko) claim that developing rhetorical competence is appropriate on a text basis these days. This is the primary method and outcome of learning in the process of putting a text-centric approach into practice. This approach is multifunctional, since it provides for the simultaneous performance of several tasks:

- 1) mastering language knowledge and forming speech skills and abilities based on the text;
- 2) awareness of the structure of the text and the functions of language units in it;

3) development of skills and abilities to perceive, analyse, reproduce, create, edit one's own statements, and argue for them;

4) formation of rhetorical competence [5, p. 178].

One of the primary forms of exercises for developing rhetorical ability is work based on a book on a professional subject. As a pre-made language unit, the text offers excellent chances to showcase students' communicative, linguistic, cultural, and language skills. According to scientists, the text's communicative orientation and communicative completeness, informativeness, subtext, structural and semantic unity, integrity, coherence, multidimensionality, dialogicity, orientation towards a particular reader type, and form of communication are the qualities that set it apart and serve as a foundation for the development of rhetorical skills and abilities [4, p. 61].

Therefore, working with a text on a professional topic forms the basis of the text-centric approach. As a result, we can say that it involves the unity of linguistic, speech, communicative, and rhetorical competencies, the study of which is established through the competency approach, which guarantees the relationship between the two.

Scientists focus on the primary techniques that should be applied while developing rhetorical competence in addition to the approaches that have been mentioned.

The method of exercises plays a significant role in the development of rhetorical competence since it helps students grow and strengthen their rhetorical abilities and skills through exercises of varying levels.

Exercises are "a practical way of learning, which is a special task for repeated use by students of certain operational actions in order to master them, form skills and abilities, and consolidate knowledge", according to O. Kucheruk [7, p. 31].

V. Nyshcheta [12, p. 235] highlights the importance of taking into account rhetorical exercises in relation to the text-centricity (text-orientation) concept, which involves working on texts (modelling, developing, and constructing primary and secondary texts) as well as with texts (ready-made sample texts).

The principle of text-centrism involves “the acquisition of language knowledge and the development of text-based speech skills and abilities, comprehension of the text’s structure and the roles of its language units, the development of the ability to understand and replicate other people’s and one’s own expressions, and the implementation of an interdisciplinary link between the Ukrainian language and other subjects” [13, p. 5].

The system of communicative exercises proposed by L. Mamchur and identified the following types of them is noteworthy:

1) language exercises aid in the development of language proficiency and can be based on a task (which involves independent labour), a model (which includes the design, modelling, and transformation of communicative units), or instructions (which include the step-by-step, stage-by-stage execution of actions);

2) imitation (repeating a speech unit or text), transformational (repeating a linguistic unit, paraphrasing the text, or creating an expression based on the given), and reproductive (repeating a speech unit, expression, or text) conditional speech exercises guarantee the development of speech competence;

3) communicative exercises themselves are intended to develop communicative competence, reproductive speech (sound or graphically designed), and productive speech (dialogical or monological form). They can be structured based on a model, instructions, or support [9, p. 401–402].

Along with traditional methods, we believe that innovative teaching methods – specifically project-based (which involves creating a real product, electronic presentation, sound inserts, animations, and videos), situational (where applicants’ practical activity is first centred on the analysis of a particular case, and then they perform an independent task on a specific topic related to future professional activity), and interactive (which creates a psychological atmosphere for gaining experience in social interaction during training) – are advisable in the process of forming rhetorical competence. The case method entails working with a particular real-life situation that is problematic

and additional case information. For instance, create a speech topic that reveals one of the topics: spelling issues in Ukraine, parents and children: how to find understanding, bad habits, etc. M. Shvardak lists the following as some benefits of the case method: the chance to put theory into practice; developing teamwork skills; learning how to ask questions and defend your answers; listening and considering different points of view; developing a set of values, life attitudes, and a sort of professional worldview and independent thinking; and learning how to come up with the most logical solution to the given problem [15, p. 210].

An applied project, such as “Modern technologies of conducting a discussion”, “Profesiogram of a modern specialist”, “Rhetorical ideal”, etc., incorporates a range of professional-rhetorical productive activity techniques.

One kind of oral control technique is project defence, which happens in final classes. In the defence, candidates showcase their work as the result of their own creative or applied research, which includes the capacity to make constructive revisions after assessment and get ready for discussion. This control strategy helps people become more independent and self-assured while also strengthening their capacity to defend their beliefs.

Conclusions. A rational combination of innovative methods (in particular, project, situational, practice) and professional context is a prerequisite for the successful formation of professional competencies. The productivity of mastering and using professional terminology in oral and written speech depends largely on an appropriate system of reproductive exercises aimed at enhancing the ability to speak and listen in specific professional working situations, and creative, which involves the introduction of interactive attacks of brainstorming role-playing games) that encourage active use in educational activities [17, p. 319].

Thus, one of the main concerns is how students develop their rhetorical skill. Students must choose language tools according to the genre and manner of expression, have flawless mastery of the word, and persuade and influence the interlocutor.

Bibliography

1. Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / за ред. проф. К. Я. Климової. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 220 с.
2. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 2–8.
3. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної культури. *Компетентнісний підхід у неперервній освіті. Гуманітарний вісник*. Донецьк : Каштан, 2012. 260 с.
4. Горобець С. І. Методика формування риторичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021. 290 с.
5. Златів Л. М. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 57. С. 177–184.
6. Киливник В. В., Лебедь Ю. Б. Соціокультурні аспекти компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1 (113.1). С. 19–22.
7. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. 420 с.
8. Кучерук О. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти. Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі : збірник наук. праць (за мат-ми Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / за ред. проф. К. Я. Климової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 50–53.
9. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань, 2012. 449 с.
10. Мамчур Л. Формування мовно-риторичної компетентності майбутнього вчителя-словесника. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 8. Ч. 2. 366 с.
11. Нищета В. А. Методика навчання риторики в школі : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 200 с.
12. Нищета В. А. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Херсон, 2018. 522 с.
13. Пентиліук М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. Вип. 2. С. 2–5.
14. Толочко С. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 574 с.
15. Швардак М. В. Кейс-метод у процесі підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. № 33. С. 209–211.
16. Kolomiets L., Shulga G., Lebed Iu. Theoretical and empirical aspects of studying problems of professional subjective well-being of young specialists. *Педагогічна та вікова психологія. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2023. Том 34 (73). № 6. С. 39–44.
17. Skrypnyk N., Lebed Iu. Formation of professional competences of future philologists teachers in a new educational space. *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect. Collective monograph*. 1st ed. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2020. P. 316–334.

References

1. Klymova, K. Ya. (ed.). (2015). Aktualni problemy formuvannia rytorychnoi osobystosti vchytelia v ukrainomovnomu prostori: zbirnyk naukovykh prats (za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii 23 kvitnia 2015 r.) [Current problems of forming a teacher's rhetorical personality in the Ukrainian-speaking space: a collection of scientific works (based on materials from the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference of April 23, 2015)]. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Holub, N. (2010). Rytorychna kompetentnist uchniv starshykh klasiv yak pokaznyk suchasnoi movnoi osvity [Rhetorical competence of high school students as an indicator of modern language education]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, № 8, P. 2–8 [in Ukrainian].
3. Holub, N. (2012). Rytorychna kompetentnist uchniv starshykh klasiv yak pokaznyk suchasnoi movnoi kultury [Rhetorical competence of high school students as an indicator of modern language culture]. In I Yermakova (ed.) *Kompetentnisnyi pidkhid u neperervnii osviti. Humanitarnyi visnyk* [Competency-based approach in continuing education. Humanitarian Bulletin]. Donetsk : Kashtan [in Ukrainian].

4. Horobets, S. I. (2021). Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin [Methodology for forming rhetorical competence of future teachers of Ukrainian language and literature in the process of studying linguistic disciplines]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv [in Ukrainian].
5. Zlatic, L. M. (2015). Dyskursyvno-tekstotsentrychnyi pidkhid do navchannia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv-matematykiv [Discursive-text-centric approach to teaching Ukrainian language for professional orientation of mathematics students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriya "Filolohichna" – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philological"*, Vol. 57, P. 177–184 [in Ukrainian].
6. Kylyvnyk, V. V., Lebed, Yu. B. (2023). Sotsiokulturni aspekty kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Sociocultural aspects of the competence of future foreign language teachers]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, № 1.1 (113.1), P. 19–22 [in Ukrainian].
7. Kucheruk, O. A. (2011). Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovni shkoli: teoriia i praktyka : monohrafiia [System of methods of teaching the Ukrainian language in primary school: theory and practice: monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
8. Kucheruk, O. (2015). Rozvytok rytorychnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv u protsesi rytorychnoi osvity [Development of rhetorical competence of philology students in the process of rhetorical education]. In K. Ya. Klymova (ed.) *Aktualni problemy formuvannia rytorychnoi osobystosti vchytelia v ukrainomovnomu prostori : zb. nauk. prats* [Current problems of forming a teacher's rhetorical personality in the Ukrainian-speaking space: collection of scientific works]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
9. Mamchur, L. (2012). Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikativnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly : monohrafiia [Prospects and continuity in the formation of communicative competence of primary school students: monograph]. Uman [in Ukrainian].
10. Mamchur, L. (2013). Formuvannia movno-rytorychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Formation of linguistic and rhetorical competence of a future teacher of literature]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia : zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu im. P. Tychyny – Problems of training a modern teacher: collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after P. Tychna*. Uman : FOP Zhovtyi O. O., Vol. 8. P. 2 [in Ukrainian].
11. Nyshcheta, V. A. (2014). Metodyka navchannia rytoryky v shkoli : navch. posib. [Methodology of teaching rhetoric at school: teaching aids] Kyiv : Tsent uchbovoi literatury [in Ukrainian].
12. Nyshcheta, V. A. (2018). Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly v protsesi navchannia ukrainskoi movy [Methodology for the formation of rhetorical competence of primary school students in the process of learning the Ukrainian language]: abstract. dys. ... na zdobuttia naukovooho stupenia doktora pedahohichnykh nauk. Kherson [in Ukrainian].
13. Pentyliuk, M. I. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia movnoi osobystosti v yevrointehratsiinomu konteksti [Competency-based approach to the formation of linguistic personality in the European integration context]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, vol. 2, P. 2–5 [in Ukrainian].
14. Tolochko, S. (2019). Teoretychni y metodychni zasady formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodological principles of forming scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv [in Ukrainian].
15. Shvardak, M. V. (2014). Keis-metod u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Case method in the process of training future teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya "Pedahohika, sotsialna robota" – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series "Pedagogy, Social Work"*, № 33, P. 209–211 [in Ukrainian].
16. Kolomiiets L., Shulga G., Lebed Iu. (2023) Theoretical and empirical aspects of studying problems of professional subjective well-being of young specialists. *Pedahohichna ta vikova psykholohiia. Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia – Pedagogical and age psychology. Scientific notes of the V.I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*, T. 34 (73). № 6, P. 39–44.
17. Skrypyuk, N., Lebed, Iu. (2020). Formation of professional competences of future philologists teachers in a new educational space. *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect. Collective monograph*. 1st ed. Riga, Latvia : Baltija Publishing, P. 316–334 [in English].

Надійшла 15.08.2025

Прийнята 08.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Литвин С. В.

старший викладач кафедри педагогіки,

методики та менеджменту освіти

Навчально-наукового інституту

«Українська інженерно-педагогічна академія»

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ORCID ID: 0000-0003-2025-4705

У сучасних умовах стрімкої цифровізації всіх сфер суспільного життя, зокрема й освіти, зростає значення формування професійної культури здобувачів вищої освіти як ключового чинника їхнього всебічного розвитку. Професійна культура не лише забезпечує фахову підготовку, а й формує морально-етичні орієнтири, ціннісні установки та відповідальне ставлення до професійної діяльності в умовах цифрового середовища. Метою статті є аналіз впливу цифровізації освітнього простору на процес формування професійної культури здобувачів вищої освіти й визначення ефективних педагогічних умов для реалізації цього процесу, визначення педагогічних умов та інструментів, що сприяють формуванню професійної культури здобувачів освіти в цифровій реальності, оцінювання впливу цифрових технологій на ціннісні орієнтації майбутніх фахівців. Формування професійної культури в умовах цифровізації вищої освіти потребує комплексного підходу, що поєднує технологічні інновації з гуманітарними цінностями. Цифрове середовище не лише трансформує форми навчання, а й відкриває нові можливості для виховання висококультурних, соціально відповідальних і конкурентоспроможних фахівців. Успішна реалізація цієї мети можлива за умови інтеграції педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток критичного мислення, етичної свідомості й цифрової компетентності студентів. Водночас особливої уваги потребує формування стійкої мотивації до саморозвитку, академічної доброчесності та здатності адаптуватися до змін цифрового середовища, що сприяє якісній професійній підготовці й самореалізації особистості. Цифровізація змінює не лише технології навчання, а й соціокультурний контекст взаємодії учасників освітнього процесу. Саме тому професійна культура здобувачів вищої освіти має формуватися з урахуванням етичних норм поведінки в цифровому середовищі та відповідального використання цифрових інструментів.

Ключові слова: професійна культура, виховання, цифровізація, цифрові технології.

Lytvyn S. V. Formation of professional culture as a factor in student education in the conditions of digitalization of the educational space

In the current conditions of rapid digitalization of all spheres of social life, including education, the importance of forming a professional culture of higher education students is growing as a key factor in their comprehensive development. Professional culture provides not only professional training, but also forms moral and ethical guidelines, value attitudes and a responsible attitude to professional activity in the digital environment. The purpose of the article is to analyze the impact of digitalization of the educational space on the process of forming a professional culture of higher education students and to determine effective pedagogical conditions for the implementation of this process, to determine pedagogical conditions and tools that contribute to the formation of a professional culture of education students in digital reality, to assess the impact of digital technologies on the value orientations of future specialists. The formation of a professional culture in the conditions of digitalization of higher education requires an integrated approach that combines technological innovations with humanitarian values. The digital environment not only transforms forms of education, but also opens up new opportunities for educating highly cultured, socially responsible and competitive specialists. Successful implementation of this goal is possible provided that pedagogical strategies aimed at developing critical thinking, ethical awareness and digital competence of students are integrated. At the same time, special attention is required to form a sustainable motivation for self-development, academic integrity and the ability to adapt to changes in the digital environment, which contributes to high-quality professional training and self-realization of the individual. Digitalization changes

not only learning technologies, but also the socio-cultural context of interaction between participants in the educational process. That is why the professional culture of students should be formed taking into account ethical norms of behavior in the digital environment and the responsible use of digital tools.

Keywords: professional culture, education, digitalization, digital technologies.

Вступ. У різні епохи та часи, етапи своєї історії суспільство по-різному проводило роботу із соціалізації молоді, а правильне виховання молодого покоління було пріоритетним завданням для будь-якого суспільства. Стосовно сьогодення можна говорити, що актуальність виховного процесу в закладі вищої освіти зумовлена все вищими вимогами як до професійної підготовки, так і до всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця [2]. Безумовно, єдність компетентнісного й виховного підходів у навчанні, на якому ґрунтується професійна підготовка, сприяє творчому розвитку та самореалізації особистості молодого фахівця, що забезпечує його конкурентоспроможність на ринку праці [3].

Сучасна інформаційна культура висуває свої вимоги адаптації особистості сучасних реаліях. Упровадження нових інноваційних технологій у систему професійної педагогічної освіти сприяє формуванню творчо активної особистості.

Сучасні інновації освіти відображають особливості соціально-економічних, соціокультурних процесів у суспільному розвитку. Освітнє середовище сучасного закладу вищої освіти виступає як система умов для соціалізації, професійного становлення, розвитку професійних компетенцій, формування професійно значимих якостей і цінностей. Сьогодні це середовище перебуває на етапі цифрової трансформації, завдяки включенню до неї як традиційного для педагогічної освіти середовища міжособистісної взаємодії, так і цифрового розширення – цифрового освітнього середовища.

Освітнє середовище сучасного закладу вищої освіти виступає як система умов для соціалізації професійного становлення, розвитку професійних компетенцій, формування професійно значимих якостей і цінностей. Сьогодні це середовище перебуває на етапі цифрової трансформації, завдяки включенню до неї не тільки традиційного для педагогічної освіти середовища міжособистісної взаємодії,

а й цифрового розширення – цифрового освітнього середовища.

Метою статті є обґрунтування моделі розвитку професійного виховання здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти, аналіз впливу цифровізації освітнього простору на процес формування професійної культури здобувачів вищої освіти та визначення ефективних педагогічних умов для реалізації цього процесу, визначення педагогічних умов та інструментів, що сприяють формуванню професійної культури здобувачів освіти в цифровій реальності, оцінювання впливу цифрових технологій на ціннісні орієнтації майбутніх фахівців.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження проблеми формування професійної культури здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору використано комплекс взаємопов'язаних методів, що дали змогу забезпечити всебічність і глибину аналізу досліджуваного явища. Теоретичні методи включали аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію та систематизацію наукових джерел із педагогіки, психології, соціології й інформаційних технологій. Застосування цих методів дало виявити ключові чинники впливу цифровізації на професійне становлення особистості.

Результати. Особливістю сучасного світу є його висока динамічність. Це стосується всіх аспектів життя людини. У цих умовах стають затребуваними базові цінності особистості, що дають змогу бути «стабільним» носієм культури суспільства, а в умовах динаміки громадських змін приносити в неї частку своєї праці, своїх досягнень. Виховання особистості в сучасних умовах цифрової трансформації суспільства стає стратегічно важливим напрямом у роботі закладу вищої освіти й основою для подальшого розвитку всього суспільства.

Виховання в широкому сучасному сенсі – це процес, який не має тимчасових і просторових кордонів, спрямований на освоєння

особистістю вимог і норм, прийнятих у суспільстві, пов'язаний із формуванням цінностей загальної та професійної культури.

У ХХІ ст. комунікація щодо свого вигляду повністю трансформувалася в цифровий простір, забезпечуючи споживача зручним і швидким способом контакту [3], зокрема у виховній і навчальній діяльності технічне обладнання, надшвидкісний інтернет і потенціал сучасних цифрових освітніх та інформаційних ресурсів [1] дають педагогам змогу вибудовувати стратегії та індивідуальні програми на користь ефективної реалізації процесів виховання, формування й розвитку особистості.

В умовах стрімкої цифровізації суспільства, що характеризується глобальними змінами в інформаційно-комунікаційній сфері, відбувається фундаментальна трансформація традиційних моделей взаємодії, що торкається всіх аспектів особистісних і професійних відносин.

Сучасна соціокультурна ситуація, у якій реалізується освіта на всіх його рівнях, детермінує прояв різних трендів – цифровізації, полікультурності й масовізації культури. Перехід людства до технологічного укладу 4:0 не лише тягне за собою зміни технологічної сфери, а й дає підстави говорити про розвиток інформаційного суспільства та засобів інформатизації й цифровізації освіти.

Цифрова епоха створює нову ситуацію розвитку представникам цифрової епохи, їх соціалізації. Це актуалізує проблему вивчення як особливостей цифрового покоління, так і характеристик процесу їх виховання. У результаті аналізу сучасних наукових публікацій зазначено, що під впливом цифровізації змінюються цілі, суб'єкти, зміст, засоби виховання. Цілі відображають становлення людини як соціально-технологічної істоти, що функціонує у двох просторах; суб'єкти виховання відрізняються рівнем цифрової компетентності й залучення до інтернет-середовища; зміст виховання визначається цілями та програмами, а методи організації процесу виховання та їх результати дедалі більше визначаються умовами цифрового суспільства.

Аналіз робіт сучасних вчених з питань виховання цифрового покоління дав змогу виділити дещо найчастіше обговорюваних

у публікаціях аспектів: це суб'єкти виховання та їх взаємодія; цілі, зміст і засоби виховання.

Сучасні здобувачі вищої освіти перебувають у цифровому середовищі від народження, віртуальний простір – це невід'ємна частина буття, а цифрові пристрої – це знаряддя їх життєдіяльності. Сучасні здобувачі вищої освіти – істоти як соціальні, так і технологічні. Цифровізація освіти змусила задуматися дослідників про цілі сучасного виховання.

Виховання в епоху цифровізації освіти, безперечно, має свої особливості. При виявленні особливостей процесу виховання здобувачів освіти як майбутніх професіоналів важливо розглядати виховання як процес розвитку особистісних якостей, затребуваних для вирішення професійних завдань, а також професійної культури загалом [4]. У цьому контексті особливе значення мають цінності – загальнолюдські та професійні. Так як виховання реалізується в цифровому просторі, не менш важливі для нас якості особистості здобувача вищої освіти, що є цінними для цього середовища. Науковці систематизують можливості цифрового виховного простору, виділяючи його три основні компоненти: освітні ресурси (цифровий контент); освітні взаємодії й управління освітньою діяльністю в цифровому середовищі; цінності особистості, що впливають із них: креативність, нестандартність мислення, інформаційна цифрова відповідальність.

Аналіз публікацій показав, що цілі виховання пов'язують із:

1) ціннісним аспектом: інтеграцією у виховному процесі світової та вітчизняної культури, створенням духовно спрямованої системи виховання;

2) підготовкою успішної особистості: освоєнням тих навичок, які знадобляться в майбутньому; з формуванням успішної та конкурентоспроможної особистості;

3) формуванням особистості цифрового суспільства: гармонізацією традиційного й віртуального середовища взаємодії, створенням умов для безпечного використання здобувачами вищої освіти інтернет-простору; розвитку навичок безпечної присутності та споживання контенту у віртуальному просторі.

Вплив цифрового суспільства на формулювання цілей виховання очевидний. Цілі виховання, що враховують стихійність соціалізації в цифровому просторі, включають ідеї, з одного боку, перетворення процесу виховання на більш цілеспрямований і керований, а з іншого боку, зміни підходів до організації виховання за допомогою цифрових ресурсів.

Нині, з одного боку, зменшується звернення до традиційних для доцифрового періоду засобів (книги, колектив, дозвілля, праця тощо), з іншого – відбувається поповнення новими цифровими засобами організації виховної діяльності: соціальні мережі й медіа (Instagram, TikTok, YouTube) стають джерелами соціальної інформації; сайти, платформи – середовищем для організації виховної роботи (онлайн-відвідування музеїв, екскурсій, вистав тощо); нові цифрові ресурси розширюють соціокультурне середовище виховання й підвищують його доступність; платформи PADLET, MIRO, Mentimeter, Quizizz, ZOOM тощо, а також групи й мережеві спільноти стають майданчиками для організації спільної діяльності вихованців і вихователів, проведення виховних подій. Цифрові ресурси на основі штучного інтелекту, такі як доповнена реальність, віртуальна реальність, інтернет-речі (чат-боти, 3D-моделювання, робототехніка, блокчейни), цифровий двійник (аналіз поведінки); хештеги, реакції допомагають здійснювати розміщення та пошук потрібної інформації, оперативний зворотний зв'язок тощо.

Організація виховного процесу в закладі вищої освіти є складною системою, що динамічно розвивається та вимагає впровадження інноваційних рішень і підходів. Основною метою виховної діяльності в закладі вищої освіти є забезпечення сприятливих умов для формування особистісного та професійного потенціалу майбутніх фахівців. Здобувачі освіти повинні мати творче мислення, займати активну життєву позицію, самостійно вирішувати поставлені завдання й брати відповідальність за прийняті рішення, а також вибудовувати довгострокові та продуктивні взаємини з навколишніми. Формування особистісних і професійних якостей претендентів на вищу освіту в сучасних умовах виховання здійсню-

ється за допомогою використання електронних ресурсів.

Сучасний процес навчання й виховання є не просто передачею знань від викладача здобувачів освіти, нормативних вимог до правил поведінки, а й роботою із системою життєвих цінностей, що сприяє соціалізації та самореалізації особистості. Виховний процес у закладі вищої освіти максимально здатний продемонструвати весь спектр цінностей, які важливо донести до молодого покоління. Доцільність використання електронних ресурсів полягає в тому, щоб педагог міг спрощувати технічну сторону своєї роботи й більше часу присвячувати плануванню майбутньої виховної діяльності. Застосування цифрових ресурсів у процесі виховання сприяє розвитку іміджу викладача як компетентного фахівця: здобувач освіти орієнтований на використання цифрових технологій, віртуального спілкування, інноваційних методів навчання. Робота в інформаційному просторі спрямована на оволодіння здобувачами освіти професійних та особистісних компетенцій. Це, у свою чергу, говорить про високу якість реалізації виховної діяльності в закладі вищої освіти.

Упровадження цифрових технологій у навчання, виховання й життя людини є однією з причин зміни культурно-етичних та ідеологічних понять життєдіяльності суб'єкта.

Одним із найбільш значущих викликів сучасного цифрового середовища є формування так званого «кліпового мислення», що виникає при тривалому споживанні поверхової інформації в мозаїчному та препарованому вигляді через комп'ютерні засоби й телебачення [6]. Цей феномен, що характеризується як мислення миттєвого сприйняття, істотно впливає на когнітивні процеси людини, обмежуючи її здатність до глибокого аналізу інформації та формування цілісної картини світу. Особливу тривогу викликає той факт, що кліпове мислення призводить до ослаблення почуття співпереживання й відповідальності, спотворюючи основу особистості.

Виникнення цифрового середовища – це, безумовно, нові знання, а точніше, знання нового рівня. Цифрове середовище знаходиться на стадії інтенсивного формування й не

менш інтенсивної зміни під дією суб'єктивної сторони. Тісна взаємодія двох сторін призводить до формування певних правил у дії суб'єкта, використовуючи які суб'єкт досягає результату у вигляді нових знань про об'єкт, а при вдалому збігу обставин може навіть сформулювати нові методи пізнання. Однак можливість помилки, безумовно, працює й у цифровому світі, визначаючи рамки вільного пошуку, ускладнюючи або змінюючи душевну рефлексію суб'єкта на масове сприйняття реальності під впливом соціальних мереж.

Цифрова трансформація освітнього середовища сьогодні актуалізує подібні ціннісні протиріччя й ризики. Тому актуальним є обґрунтування моделі цінностей цифрового виховного середовища, яке може допомогти у відповіді на низку питань. Як співвідносяться традиційні педагогічні цінності й цінності цифрового виховного середовища? Як гармонізувати освоєння професійних цінностей у процесі професійного виховання майбутнього фахівця в збагаченому цифровими інструментами та сервісами освітньому середовищі? Як подолати ціннісні ризики сучасного професійного виховання?

Для досягнення поставленої мети дослідження необхідно вирішити такі завдання:

- установити відповідності між можливостями й цінностями цифрового освітнього середовища, стратегіями освітньої діяльності й перспективними компетенціями майбутнього фахівця, а також ціннісними ризиками в нових освітніх умовах;

- побудувати й уявити модель цінностей цифрового освітнього середовища як орієнтира професійного виховання майбутніх фахівців;

- сформулювати пропозиції щодо гармонізації процесу освоєння професійних цінностей майбутніми фахівцями в збагаченому цифровими інструментами й сервісами освітнього середовища.

Особливості виховання сучасного цифрового покоління полягають у такому [5]:

- 1) воно організується у двох просторах – реальному й віртуальному;

- 2) вихованці оперативніше освоюють кіберпростір, ніж вихователі, що породжує явище «цифрової безпритульності» й актуа-

лізує проблему подолання цифрової некомпетентності педагогів;

- 3) цифровий простір несе властиві йому ризики для вихованців, тому важливо підвищити готовність педагогів до виховної діяльності з урахуванням гармонійного використання потенціалу двох просторів.

У разі цифровізації у виховному процесі змінюються цілі, суб'єкти, зміст, засоби виховання.

Цілі виховання, з одного боку, відображають розуміння людини як соціальної та технологічної істоти, що функціонує у двох просторах, а з іншого боку, ураховують можливості й ризики інтернет-простору.

Суб'єкти виховання – педагоги та здобувачі освіти – це представники різних поколінь, що відрізняються рівнем залучення до цифрового простору й цифрової компетентності. Вихованці – активні жителі двох просторів, в одному з яких вони надані самі собі («цифрові безпритульні»). Педагоги – дедалі більше наставники, тьютори, які відрізняються від здобувачів освіти іноді нижчим рівнем цифрової компетентності. З'являються нові суб'єкти виховання (digital-технології, мережеві спільноти), що дає нові можливості для організації процесу виховання. Взаємодія суб'єктів виховного процесу вимагає охоплення віртуального середовища й розширення за її рахунок виховного простору, використання його можливостей в організації взаємодії.

Висновки. Цифрова сфера життя кожної людини стає важливим елементом комунікації та засвоєння норм поведінки й діяльності. Цифрові технології мають можливість забезпечити взаємодію різних учасників освітнього та виховного процесу, але водночас віртуальне середовище дає змогу, з одного боку, значною мірою розширити кордони прояву особистісних проявів власного «Я» в різних аспектах, у тому числі у сфері професійної підготовки, в освоєнні культури та соціальної ідентичності, а з іншого – призвести до серйозних проблем у дезадаптації особистості, проблем соціалізації. Тому використання віртуального середовища у виховному процесі має бути направлено на продуктивний, соціальний і професійний розвиток особистості, яке допоможе зберегти цілісність свого «Я».

Список використаних джерел

1. Бакай С. Ю. Деякі аспекти виховання дітей та молоді у цифровому просторі сьогодення. *Цифрова трансформація освіти та науки* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., 2–3 берез. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди та ін. ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків : [б. в.], 2023. С. 150–153.
2. Бех І. Д. Сучасна освіта на шляху до досконалості. *Рідна школа*. Вип. 1072. С. 32–37.
3. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Дементієвська Н. П. Кібербезпека в цифровому навчальному середовищі. *Information Technologies and Learning Tools*. № 70 (2). С. 313–331.
4. Виховання дітей та молоді у цифровому просторі : посібник / К. О. Журба й інші. Київ, 2022. 124 с.
5. Кремень В. Г., Сисоєва С. О., Бех І. Д., Вознесенська О. Л., Гавриш Н. В., Гончар Л. В., Журба К. О., Ільїн В. В., Канішевська Л. В., Кириченко В. І., Комаровська О. А., Корнієнко А. В., Куниця Т. Ю., Курбатов С. В., Литовченко О. В., Малиношевський Р. В., Мачуський В. В., Найдьонова Л. А., Рейпольська О. Д., Толочко С. В., Федорченко Т. Є., Харченко Н. В., Чаплінська Ю. С., Шахрай В. М. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 4 (2). С. 1–30.
6. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і суспільство*. № 10-11. С. 8–9.

References

1. Bakai, S. Yu. (2023). Deiaiki aspekty vykhovannia ditei ta molodi u tsyfrovomu prostori sohodennia [Some aspects of raising children and youth in today's digital space. Digital transformation of education and science]. *Tsyfrova transformatsiia osvity ta nauky* : materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konf., 2–3 berez. 2023 r. / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody [ta in.] ; [redkol.: Yu. D. Boichuk (holov. red.) ta in.]. Kharkiv : [b. v.], 2023. S. 150–153 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2021). Suchasna osvita na shliakhu do doskonalosti [Modern education on the path to excellence]. *Ridna shkola*, (1072) S. 32–37 [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Iu., Burov, O. Iu., & Dementiievska, N. P. (2019). Kiberbezpeka v tsyfrovomu navchalnomu seredovyshchi [Cybersecurity in the digital learning environment]. *Information Technologies and Learning Tools*, 70 (2), S. 313–331 [in Ukrainian].
4. Zhurba, K. O., Kanishevska, L. V., Malynoshevskiy, R. V., Kharchenko, N. V., Fedorenko, S. V (2022). Vykhovannia ditei ta molodi u tsyfrovomu prostori [Raising children and youth in the digital space]. *Posibnyk*. Kyiv, 2022. 124 s. [in Ukrainian].
5. Kremen, V. H., Sysoieva, S. O., Bekh, I. D., Voznesenska, O. L., Havrysh, N. V., Honchar, L. V., Zhurba, K. O., Ilin, V. V., Kanishevska, L. V., Kyrychenko, V. I., Komarovska, O. A., Korniienko, A. V., Kunytsia, T. Yu., Kurbatov, S. V., Lytovchenko, O. V., Malynoshevskiy, R. V., Machuskiy, V. V., Naidonova, L. A., Reipolska, O. D., Tolochko, S. V., Fedorchenko, T. Ye., Kharchenko, N. V., Chaplinska, Yu. S., Shakhrai, V. M. (2022). Kontseptsiiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori [The concept of raising children and youth in the digital space]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4 (2), S. 1–30 [in Ukrainian].
6. Sysoieva, S. (2021). Tsyfrovizatsiia osvity: pedahohichni priorytety [Digitalization of education: pedagogical priorities]. "Osvita i suspilstvo". № 10–11, S. 8–9 [in Ukrainian].

Надійшла 12.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

КОНФЛІКТНІСТЬ ТА АГРЕСИВНІСТЬ ЯК ПРОЯВИ ДЕСТРУКТИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Мазоха І. С.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0009-0009-9361-8080

У статті висвітлено проблему конфліктності й агресивності як проявів деструктивних станів особистості, що мають як диспозиційний, так і ситуативний характер. Досліджено відмінність між агресивністю як стійкою особистісною властивістю, що зумовлює схильність до ворожого реагування, та агресією як конкретним поведінковим актом, спрямованим на завдання шкоди іншому. Акцент зроблено на подвійній природі конфліктності: у конструктивному вимірі вона може сприяти розвитку особистості, стимулювати пошук альтернативних рішень і вдосконалення комунікативних навичок, проте в деструктивних формах набуває руйнівного характеру, провокуючи ескалацію напруженості та руйнацію соціальних зв'язків. Підкреслено, що особливого значення набуває аналіз внутрішніх і зовнішніх детермінант конфліктних форм поведінки, адже поєднання індивідуально-психологічних особливостей і соціальних умов визначає перебіг та наслідки конфліктної взаємодії. Проаналізовано можливості профілактики агресивності та конфліктності через застосування групових психотерапевтичних практик, що моделюють соціально значущі ситуації і створюють простір для безпечного вираження емоцій, усвідомлення деструктивних реакцій та набуття досвіду толерантної комунікації. Зроблено висновок про ефективність використання арттерапії, когнітивно-поведінкових технік, методів ненасильницької комунікації та тренінгів соціально-психологічної компетентності як засобів розвитку конфліктостійкості, формування навичок саморегуляції і запобігання ескалації міжособистісних суперечностей. Важливим аспектом є також застосування профілактичних програм, орієнтованих на розвиток емоційного інтелекту та формування конструктивних моделей поведінки у стресових умовах, що сприяє збереженню психологічного благополуччя та гармонізації соціальної взаємодії.

Ключові слова: конфліктність, агресивність, деструктивні стани особистості, властивість особистості, агресія, профілактика, групові психотерапевтичні практики.

Mazokha I. S. Conflict proneness and aggressiveness as manifestations of destructive personality states: theoretical and practical aspect

The article addresses the issue of conflict proneness and aggressiveness as manifestations of destructive personality states, which exhibit both dispositional and situational characteristics. The distinction between aggressiveness as a relatively stable personality trait predisposing individuals to hostile reactions and aggression as a specific behavioral act aimed at causing harm to others is examined. Emphasis is placed on the dual nature of conflict proneness: in its constructive dimension, it can facilitate personal development, stimulate the search for alternative solutions, and enhance communicative skills; however, in its destructive forms, it assumes a detrimental character, provoking the escalation of tension and the disruption of social relationships. Particular attention is given to the analysis of internal and external determinants of conflictual behaviors, as the interplay between individual psychological characteristics and social conditions shapes the course and outcomes of conflict interactions. The potential for preventing aggressiveness and conflict proneness through group psychotherapeutic practices is analyzed, which simulate socially significant situations and provide a safe space for emotional expression, awareness of destructive reactions, and the development of tolerant communication skills. The article concludes that the use of art therapy, cognitive-behavioral techniques, nonviolent communication methods, and social-psychological competency training is effective in fostering conflict resilience, promoting self-regulation skills, and preventing the escalation of interpersonal conflicts. An important aspect is also the implementation of preventive programs aimed at developing emotional intelligence and constructing adaptive behavioral models under stress, contributing to the maintenance of psychological well-being and the harmonization of social interactions.

Keywords: conflict proneness, aggressiveness, destructive personality states, personality trait, aggression, prevention, group psychotherapeutic practices.

Вступ. З огляду на воєнні реалії, що тривають в Україні, спостерігається суттєве зростання соціальної напруженості, яке провокує інтенсифікацію різноманітних форм конфліктів та загострює потребу їх поглибленого наукового аналізу. Така ситуація зумовлює необхідність не лише нівелювання руйнівних наслідків конфліктних взаємодій, а й використання їх потенційних ресурсів для особистісного розвитку та адаптації до складних умов життя. Особливої уваги в цьому контексті потребує дослідження конфліктності та агресивності як проявів деструктивних психічних станів, що актуалізуються внаслідок тривалого перебування індивіда в стані невизначеності, стресу та загрози. Усвідомлення психологічних механізмів, які лежать в основі конфліктності й агресивності, створює передумови для розроблення ефективних профілактичних стратегій та терапевтичних практик, спрямованих на формування навичок конструктивного розв'язання суперечностей і зниження рівня деструктивних проявів у міжособистісних взаєминах. Такі підходи не лише забезпечують людину знаннями щодо можливих шляхів подолання міжособистісних конфліктів, а й відкривають перспективи для розвитку саморегуляції, підвищення стресостійкості та збереження психологічної рівноваги в умовах соціальних і воєнних викликів. Саме тому наукове осмислення конфліктності та агресивності як маркерів деструктивних станів особистості набуває виняткової актуальності для сучасного українського суспільства.

Методи та методики дослідження. Під час підготовки публікації застосовано комплекс методів дослідження, що забезпечив всебічний аналіз проблематики конфліктності та агресивності як проявів деструктивних станів особистості. Використано теоретичні підходи, зокрема аналіз, синтез та систематизацію наукових джерел із психології, що дало змогу виокремити ключові концептуальні положення та актуальні тенденції розвитку досліджуваної сфери. Інтерпретаційно-аналітичний метод сприяв поглибленому осмисленню наявних даних, їх критичному переосмисленню та встановленню взаємозв'язків між окремими теоретичними положеннями.

Узагальнення матеріалів дало змогу сформулювати висновки, що відображають сутність проблематики, а також окреслити перспективні напрями подальших наукових досліджень. Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз конфліктності й агресивності як феноменів деструктивних станів особистості та оцінка їх практичної значущості в психологічній роботі. Дослідження спрямоване на визначення психолого-поведінкових механізмів прояву цих феноменів, а також на виявлення можливостей їх профілактики. Окрему увагу приділено практичним аспектам застосування психотерапевтичних підходів, зокрема групових форматів, арттерапевтичних технік і когнітивно-поведінкових методик, для роботи з особами, які демонструють деструктивні реакції, розвитку емоційної регуляції та формуванню адаптивних стратегій соціальної взаємодії.

Результати. Конфліктність й агресивність розглядаються у психологічній науці як складні феномени, що одночасно мають риси індивідуально-психологічних властивостей і ситуативних станів, які актуалізуються у процесі міжособистісної взаємодії. У деструктивних формах вони виявляють себе як чинники, що порушують гармонію соціальних відносин, провокують напруженість у комунікації та сприяють виникненню міжособистісних і внутрішньоособистісних суперечностей. Конфліктність може бути як конструктивною, коли вона стимулює розвиток і пошук нових рішень, так і руйнівною, коли втрачається здатність до самоконтролю та конструктивного діалогу. Агресивність у цьому контексті постає як крайній прояв деструктивних емоційних станів, що виражається у вербальних або фізичних діях, спрямованих на порушення гармонії у взаєминах та підкріплює негативні патерни поведінки.

У сучасних психологічних дослідженнях поняття «конфліктність» розглядається крізь призму різних теоретичних підходів, проте спільним для них є визначення цього феномену як характеристики особистості, що виявляє схильність особистості до включення в конфліктні взаємодії та готовність відтворювати їх у міжособистісних відносинах. Аналіз наукових джерел засвідчує, що у фокусі уваги

дослідників перебуває протиставлення двох полюсів поведінкових стратегій: з одного боку, це здатність особистості визнавати правомірність позиції іншого, проявляти толерантність до відмінностей та підтримувати конструктивну взаємодію, а з іншого – орієнтація на домінування в міжособистісних стосунках, яка часто супроводжується тенденцією до ескалації конфлікту за умов невідповідності зовнішніх обставин власним потребам чи ціннісним орієнтаціям. У першому випадку йдеться про низький рівень конфліктності, що знаходить відображення у здатності до конфліктостійкості та толерантності, тоді як у другому – про виражену конфліктність, яка може розглядатися як індикатор підвищеної сенситивності до суперечностей. Така дихотомічна перспектива справді слугує зручним інструментом для типологізації стилів міжособистісної взаємодії, проте вона не здатна відобразити всю складність і багатовимірність поведінкових проявів людини в умовах конфліктної взаємодії [7].

Особливої ваги конфліктність набуває у випадках, коли прояви деструктивних станів особистості, зокрема агресивність, роздратування, підозрілість чи образливість, стають домінантними формами поведінкових реакцій. Тоді конфлікт перестає бути конструктивним механізмом вирішення суперечностей і перетворюється на чинник руйнації соціальних зв'язків. Якщо сторони вдаються до психологічного тиску, маніпуляцій, приниження чи дискредитації опонента, міжособистісна взаємодія втрачає потенціал розвитку та набуває деструктивного характеру, що негативно позначається на психічному стані учасників. Вивчення таких деструктивних форм поведінки дає змогу глибше зрозуміти, як внутрішні суперечності особистості провокують виникнення конфліктних ситуацій та як поєднання суб'єктивних і об'єктивних чинників впливає на динаміку конфлікту. Зовнішні умови соціальної взаємодії нерідко створюють ситуації зіткнення інтересів, що формує об'єктивний компонент передконфліктного стану, тоді як індивідуально-психологічні особливості особистості зумовлюють суб'єктивну інтерпретацію подій та вибір конфліктної або конструктивної стратегії. Саме поєднання цих двох вимірів визначає, чи стане конфлікт

джерелом розвитку й самопізнання, чи перетвориться на прояв деструктивного стану особистості, що унеможливило гармонійне функціонування як у внутрішньоособистісному, так і в соціальному вимірах [2]. Так, конфліктність у поєднанні з агресивністю є не лише характеристикою стилю соціальної поведінки, а й індикатором внутрішніх деструктивних станів особистості, які вимагають глибокого наукового аналізу та розроблення стратегій їх профілактики й подолання.

У сучасному науковому дискурсі принципового значення набуває диференціація понять агресивність та агресія. Агресивність постає як відносно стабільна особистісна детермінанта, що виражається у схильності індивіда до проявів ворожості чи насильницьких способів реагування в міжособистісних взаємодіях [5]. Водночас агресія трактується як конкретний поведінковий прояв, спрямований на завдання фізичної, психологічної або символічної шкоди іншій особі чи об'єктові. Актуалізація агресивних проявів тісно пов'язана зі станами особистості, які відображають її внутрішню напруженість, емоційне збудження та знижену здатність до самоконтролю. Агресивність у цьому контексті постає як диспозиційна схильність, що задає загальну готовність індивіда до відповідних форм поведінки, тоді як агресія є конкретною поведінковою реалізацією цієї готовності [4].

Спираючись на сучасні наукові напрацювання, у статті агресія трактується як специфічний різновид поведінкових реакцій, що полягають у застосуванні фізичного або психологічного впливу на іншу особу чи соціальну групу. Її виникнення зумовлюється комплексом внутрішніх і зовнішніх детермінант, серед яких виокремлюються потреба в самоствердженні, прагнення досягти результативності в діяльності чи необхідність захисту від зовнішнього тиску. Визначальною характеристикою агресії постає її ситуативна зумовленість, що відрізняє її від агресивності, яка, на відміну від ситуативних дій, розглядається як відносно стійка особистісна властивість, що виявляється у схильності використовувати агресивні стратегії для реалізації власних цілей [6].

Так, Н. О. Макаручук зазначає, що агресія переважно розглядається як психічний стан,

який у часовому вимірі може передувати формуванню агресивності як відносно стабільної особистісної риси. Агресивність, будучи характеристикою особистості, проявляється в готовності здійснювати поведінкові акти, спрямовані на заподіяння шкоди іншій людині, приниження її гідності або примушення до дій із можливим знищенням об'єкта агресії. Вона найчастіше виявляється через ворожість і схильність до наступальних чи насильницьких дій і може існувати як стабільна риса особистості, так й у вигляді ситуативної реакції, що функціонує як психологічний захист. Ситуативна агресивність визначається зовнішніми факторами, зокрема некоректним трактуванням намірів інших людей, відсутністю належного зворотного зв'язку або неможливістю задовольнити власні потреби. Вона формується під впливом маніпуляцій, соціальних умов, стресових ситуацій, фрустрацій та психотравмувальних подій, що оточують підлітка. У цьому контексті ситуативна агресивність є засобом досягнення значущих цілей, психологічної розрядки чи реалізації потреби в самоствердженні [8].

Вчена підкреслює, що підвищена агресивність стимулює розвиток конфліктності, спричиняє виникнення конфліктних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії та проявляється в дезадаптації особистості й утрудненні кооперації з іншими. Як одна з найвиразніших і відносно стійких рис характеру та поведінки, агресивність часто корелює з певними типами акцентуацій характеру і належить до психологічних комплексних детермінант конфліктності особистості [2]. А. Журавльов підкреслює, що агресивна поведінка може виступати як крайній психологічний тип, що відображає ступінь активності особистості в конфліктній взаємодії [8]. Отже, агресивність як особистісна характеристика і агресивна поведінка як конкретна форма прояву агресії відображають різні аспекти феномену, хоча в психологічній літературі їх часто ототожнюють. Агресивність визначає схильність до агресивного реагування у фруструвальних або конфліктних ситуаціях і є відносно стабільною властивістю особистості, тоді як агресія – психічний стан, який конкретно детермінує поведінку індивіда в цих умовах.

На думку вчених, агресивна поведінка відзначається поліморфністю форм, які розрізняються за напрямом дії, психологічними механізмами та функціональним призначенням. Так, фізична агресія проявляється в завданні тілесної шкоди іншій особі чи групі, що може виражатися в завданні ударів, спричиненні травм або застосуванні інших форм насильницького впливу. Вербальна агресія знаходить свій вияв у словесних актах ворожості – від критичних зауважень, звинувачень і образ до прямих погроз чи примусу. У багатьох випадках вербальна агресія виникає в умовах, коли суб'єкт позбавлений можливості безпосередньо змінити ситуацію, виконуючи тим самим компенсаторну функцію психологічного захисту [3].

Проведений аналіз дає змогу зробити висновок, що конфліктність і агресивність необхідно розглядати не лише як окремі поведінкові реакції чи індивідуально-психологічні властивості, а й насамперед як прояви деструктивних станів особистості, що формуються у процесі взаємодії внутрішніх суперечностей і зовнішніх соціальних чинників. У своїх конструктивних формах конфліктність може сприяти розвитку особистості, стимулювати пошук нових шляхів розв'язання проблем, актуалізувати творчі ресурси та формувати навички ефективної комунікації. Однак за умови поєднання з агресивністю вона набуває деструктивного характеру, спричиняючи руйнацію міжособистісних стосунків, втрату здатності до самоконтролю та ескалацію емоційної напруги. Агресивність як відносно стійка диспозиційна характеристика особистості задає готовність до ворожих і насильницьких форм поведінки, тоді як агресія є конкретним ситуативним актом, що відображає актуалізацію внутрішньої напруги та психоемоційного дисбалансу. Саме в цьому контексті стає зрозумілим, що агресивність і конфліктність у своїй руйнівній формі не лише обмежують комунікативний потенціал індивіда, а й відображають глибинні внутрішні деструктивні стани, які впливають на гармонійність психічного та соціального функціонування.

З огляду на це, особливої актуальності набуває розроблення профілактичних стратегій і терапевтичних практик, спрямованих

на запобігання ескалації конфліктних взаємодій і трансформацію агресивних тенденцій у конструктивні форми вираження. Психологічна профілактика ґрунтується на системному впровадженні програм, спрямованих на формування позитивних копінг-стратегій, тренування навичок ненасильницької комунікації та розвиток емоційного інтелекту. Важливим вектором профілактичної та психотерапевтичної роботи з проявами конфліктності й агресивності є застосування групових форматів, які дають змогу відтворювати соціально значущі ситуації та відпрацьовувати конструктивні моделі поведінки в умовах потенційного протистояння. У межах таких практик створюється простір, де учасники мають можливість у безпечній атмосфері проживати власні емоції, набувати досвіду толерантної комунікації, розвивати емпатійні якості та вчитися усвідомлено регулювати власні емоційні стани. Залучення арттерапевтичних методів, технік когнітивно-поведінкової терапії, підходів ненасильницької комунікації та спеціалізованих тренінгових програм соціально-психологічної компетентності забезпечує системний вплив на особистість, сприяючи трансформації деструктивних імпульсів у соціально прийнятні форми [6]. Завдяки цьому групові форми роботи постають ефективним інструментом розвитку адаптивних навичок взаємодії, формування конфліктостійкості та пошуку альтернативних шляхів реагування на міжособистісні суперечності. Використання тренінгових методик, рольових ігор, технік ненасильницького спілкування за М. Розенбергом, а також елементів арттерапії сприяє не лише зниженню інтенсивності негативних емоцій, а й формуванню конструктивних навичок саморегуляції. Особливої ваги набувають вправи, що спрямовані на розвиток здатності до рефлексії власних станів, адекватне розпізнавання тригерів конфліктних реакцій та навчання способам керування емоційною напругою [5].

Ефективними у профілактичній роботі виявляються техніки релаксації, методи майндфулнес, які допомагають відновлювати баланс внутрішнього стану, а також групові дискусії та психоосвітні модулі, що розширюють розуміння учасниками природи конфліктів й агресивних проявів. Такі підходи не лише запобігають загостренню деструктив-

них станів, а й формують у груповому середовищі атмосферу взаємоповаги, довіри та підтримки. Участь у таких програмах стимулює розвиток відповідальності за власні емоційні реакції та поведінку, що є ключовою умовою психологічного благополуччя та гармонійного співіснування в соціумі [1]. Отже, наукове осмислення феноменів конфліктності й агресивності у зв'язку з деструктивними станами особистості не лише поглиблює теоретичне розуміння цих категорій, а й окреслює практичні шляхи їх профілактики та подолання, що є важливим завданням сучасної психологічної науки та психотерапевтичної практики.

Так, конфліктність і агресивність у деструктивних формах є показниками емоційної дезадаптації та чинниками руйнування міжособистісних відносин, однак своєчасна профілактика і системна робота з використанням групових форм терапії та сучасних психологічних технік дають змогу мінімізувати їх негативний вплив. Профілактичний підхід орієнтований не лише на зниження ризику проявів конфліктності та агресії, а й на формування в людини здатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій, що в підсумку створює умови для соціальної адаптації, збереження психологічного здоров'я та розвитку особистісної зрілості.

Висновки. Отже, узагальнюючи викладене, можна дійти висновку, що феномени конфліктності й агресивності у психологічній площині мають комплексний характер і поєднують у собі як диспозиційні особистісні характеристики, так і ситуативно детерміновані прояви. Їх деструктивні форми відображають наявність внутрішньої напруги та психоемоційної розбалансованості, що перешкоджає гармонійному становленню міжособистісних відносин та провокує руйнацію соціальних зв'язків. Водночас помірні вияви конфліктності можуть виконувати адаптивно-стимулювальну функцію, зумовлюючи пошук альтернативних способів розв'язання проблем, удосконалення комунікативних умінь і підвищення рівня особистісної рефлексії. У цьому контексті агресивність трактується як відносно стабільна диспозиційна властивість, що зумовлює схильність до ворожих реакцій, тоді як агресія постає як конкретна поведін-

кова реалізація даної потенційності в умовах емоційної напруженості або фрустрації. Отже, вагомого значення набувають превентивні заходи й психотерапевтичний супровід, зорієнтовані на групові форми взаємодії, впровадження методів ненасильницької комунікації,

а також використання арттерапевтичних і когнітивно-поведінкових технік, що сприяють врівноваженню внутрішнього стану особистості, зниженню ризику ескалації конфліктів та розвитку навичок конструктивної соціальної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Журавель Т. В., Сергєєва К. В., Шаровара О. Г. «Зупинись! – Посміхнись!»: методичний посібник з профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації. Київ: ФОП Буря, ВГЦ «Волонтер», 2013. 124 с.
2. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : Навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2006. 416 с.
3. Мазоха І. С. Агресивність як чинник конфліктної поведінки особистості. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2016. № 9. С. 99–104.
4. Мазоха І. С. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень феномена агресії та агресивності. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2011. № 1. С. 59–62.
5. Мазоха І. С. Групова арт-терапія в подоланні агресивної поведінки підлітків: соціально-психологічні механізми впливу. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. Науковий журнал*. Випуск 1. 2025. С. 81–86.
6. Мазоха І. С. Інтеграція арт-терапії та когнітивно-поведінкової терапії в роботі з агресією. *Ментальне здоров'я*. № 1. 2025. С. 15–19.
7. Мазоха І. С. Сучасні методи психотерапевтичної роботи з проявами конфліктності: теорія та практика. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал*. № 11 (45). 2024. С. 1384–1397.
8. Макаrchук Н. О. Агресія та агресивна поведінка як психічний засіб особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 215–227.

References

1. Zhuravel, T.V., Serheieva, K.V., Sharovara, O.H. (2013). “Zupynys! – Posmikhynys!” [“Stop! – Smile!”]. Kyiv : FOP Buria, VHTs “Volonter”, 124 s. [in Ukrainian].
2. Lozhkin, H.V., Poviakel, N.I. (2006). Psykholohiia konfliktu: teoriia i suchasna praktyka [Conflict psychology: theory and modern practice]. K.: VD “Profesional”, 416 s. [in Ukrainian].
3. Mazokha, I.S. (2016). Ahresyvnist yak chynnyk konfliktnoi povedinky osobystosti [Aggressiveness as a factor in conflict behavior of an individual]. *Nauka i osvita – Science and education*. № 9. S. 99–104. [in Ukrainian].
4. Mazokha, I.S. (2011). Analiz teoretyko-empyrychnykh doslidzhen fenomena ahresii ta ahresyvnosti [Analysis of theoretical and empirical research on the phenomenon of aggression and aggressiveness]. *Nauka i osvita – Science and education*. № 1. S. 59–62. [in Ukrainian].
5. Mazokha, I.S. (2025). Hrupova artterapiia v podolanni ahresyvnoi povedinky pidlitiv: sotsialno-psykholohichni mekhanizmy vplyvu [Group art therapy in overcoming aggressive behavior in adolescents: socio-psychological mechanisms of influence]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk – Slobozhansky Scientific Bulletin*. V. 1. S. 81–86. [in Ukrainian].
6. Mazokha, I.S. (2025). Intehratsiia artterapii ta kohnityvno-povedinkovoi terapii v roboti z ahresiieu [Integration of art therapy and cognitive behavioral therapy in working with aggression]. *Mentalne zdorovia – Mental health*. No 1. S. 15–19. [in Ukrainian].
7. Mazokha, I.S. (2024). Suchasni metody psykhoterapevtychnoi roboty z proiavamy konfliktnosti: teoriia ta praktyka [Modern methods of psychotherapeutic work with manifestations of conflict: theory and practice]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*. № 11 (45). S. 1384–1397. [in Ukrainian].
8. Makarchuk, N.O. (2014). Ahresiia ta ahresyvna povedinka yak psykhichnyi zasib osobystisnoi samorehuliasii pidlitiv iz porushenniamy rozumovoho rozvytku [Aggression and aggressive behavior as a mental means of personal self-regulation of adolescents with intellectual disabilities]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*. Vyp. 25. S. 215–227. [in Ukrainian].

Надійшла 03.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАВДАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Маркотенко Т. С.

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
ORCID ID: 0000-0002-2157-3508

Мельник Л. В.

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
ORCID ID: 0000-0002-5999-4156

У статті розглядається формування соціальної компетентності молодших школярів як важливе завдання громадянської освітньої галузі в умовах реалізації концепції Нової української школи. Соціальна компетентність визначається як інтегративна особистісна якість, що охоплює комунікативну гнучкість, відповідальність, емпатію, толерантність, уміння ухвалювати зважені рішення, критично мислити та конструктивно розв'язувати конфлікти. Особливу увагу приділено потенціалу художніх творів, рольових ігор та інтерактивних вправ як засобів формування позитивної соціальної поведінки молодших школярів. Запропонована методика інтегрує роботу з текстами, обговорення, інсценізацію, групове розв'язання проблемних ситуацій і психологічні вправи, спрямовані на розвиток соціальних навичок молодших школярів. Автори наголошують, що групова робота в початкових класах сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню в учнів важливих соціальних та особистісних якостей: підвищення впевненості в собі через підтримку групи, усвідомлення значення особистого внеску в спільний результат тощо. Художні твори «Гроно винограду» й «Бабуся» розглядаються як приклади матеріалу з високим виховним і розвивальним потенціалом, що сприяє формуванню емпатії, доброзичливості, взаємоповаги, уміння розв'язувати конфліктні ситуації в родині тощо. Реалізація такого підходу в початкових класах не лише підвищує ефективність навчання, а й готує учнів до активної та відповідальної участі в суспільному житті. У висновках автори зазначають, що результати дослідження можуть бути корисними для вчителів, методистів і науковців, які шукають ефективні шляхи формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору.

Ключові слова: соціальна компетентність, молодші школярі, методика викладання громадянської та історичної освітньої галузі, Нова українська школа, дидактика початкової освіти, теорія і методика викладання педагогіки початкової школи.

Markotenko T. S., Melnyk L. V. Formation of social competence of junior schoolchildren as a task of civic education in the context of the New Ukrainian School

The article considers the formation of social competence of younger schoolchildren as an important task of the civic educational branch in the conditions of implementing the concept of the New Ukrainian School. Social competence is defined as an integrative personal quality that encompasses communicative flexibility, responsibility, empathy, tolerance, the ability to make informed decisions, think critically, and resolve conflicts constructively. Particular attention is paid to the potential of works of art, role-playing games and interactive exercises as means of forming positive social behavior of younger schoolchildren. The proposed methodology integrates work with texts, discussion, staging, group problem-solving and psychological exercises aimed at developing social skills of younger schoolchildren. The authors emphasize that group work in primary grades contributes not only to the assimilation of educational material, but also to the formation of important social and personal qualities in students: increasing self-confidence through group support, awareness

of the importance of personal contribution to the common result, etc. The works of art "A Bunch of Grapes" and "Grandma" are considered as examples of material with high educational and developmental potential, which contributes to the formation of empathy, goodwill, mutual respect, the ability to resolve conflict situations in the family, etc. Implementing such an approach in primary grades not only increases the effectiveness of learning, but also prepares students for active and responsible participation in public life. In their conclusions, the authors note that the results of the study may be useful for teachers, methodologists, and scientists who are looking for effective ways to form the social competence of younger schoolchildren in the conditions of the modern educational space.

Keywords: social competence, younger schoolchildren, teaching methods of civics and history education, New Ukrainian School, didactics of primary education, theory and methods of teaching primary school pedagogy.

Вступ. В умовах Нової української школи одним із ключових завдань громадянської освітньої галузі є формування соціальної компетентності учнів, що містить розвиток комплексу життєвих навичок, необхідних для успішної адаптації в соціокультурному середовищі. У Державному стандарті початкової освіти України наголошується на формуванні соціальної компетентності учнів як здатності продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі [4].

Як слушно зауважує О. Василевська, «сучасний етап становлення України, який характеризується розвитком громадянського суспільства, ринкової економіки, процесом інтеграції в європейське співтовариство, зумовлює необхідність формування в молодого покоління нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки» [2, с. 3].

Проте формування соціальної компетентності учнів в освітніх закладах України є епізодичним і потребує різнобічних досліджень.

Проблема соціальної компетентності особистості потрапляла в поле дослідницької уваги Н. Бібік, С. Данилейко, І. Єрмакова, В. Коваленко, О. Кононко, Л. Лепіхової, А. Мудрик, Т. Поніманської, О. Проценко, О. Савченко, М. Степаненко та ін.

На думку С. Данилейко, саме в молодшому шкільному віці в дітей виникає новий тип відносин з людьми, засвоюються певні соціальні норми, втрачається орієнтація на дорослого, відбувається зближення з групою однолітків, де необхідними виявляються навички конструктивної взаємодії; учень початкових класів починає розуміти, що від його поведінки залежить розв'язання багатьох життєвих ситу-

ацій, зокрема, складних стосовно соціальної взаємодії, а це означає, вони здобувають готовність до опанування навичок конструктивної поведінки у проблемних ситуаціях [3]. В. Коваленко розглядала проблему формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору [5].

Мета дослідження – визначити сутність поняття «соціальна компетентність» у контексті початкової освіти, обґрунтувати її роль як складника громадянської освітньої галузі в умовах Нової української школи, розробити та представити методику формування соціальних навичок у молодших школярів через інтерактивні, ігрові та літературно-творчі форми роботи.

Методи та методики дослідження. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний і дитиноцентричний підходи, а також Концепція громадянської освіти, що визначає формування активної громадянської позиції як одну із цілей сучасної початкової школи, основні положення дидактики початкової освіти, теорії та методики викладання педагогіки початкової школи та методики викладання громадянської та історичної освітньої галузі в початковій школі.

У процесі наукового дослідження використано *комплекс методів*: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел з проблеми формування соціальної компетентності, вивчення нормативних документів, спостереження за поведінкою і взаємодією учнів, бесіди з учнями тощо.

Результати. Соціальна компетентність охоплює такі аспекти, як комунікативна гнучкість, відповідальність, емпатія, здатність

до ухвалення зважених рішень і критичного осмислення інформації. Як зауважує Н. Бібік, соціальна компетентність передбачає здатність жити в соціумі (враховувати інтереси та потреби соціальних груп; дотримуватися соціальних норм і правил; співпрацювати з партнерами) [1].

Соціальну компетентність учнів молодших класів можна вважати сформованою тоді, коли вони: володіють елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх налагодження; цінують, визнають значущість для себе того, що пов'язано зі соціальним життям, цікавляться ним; називають словами, вербалізують основні соціальні явища; передають враження, пов'язані із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами (малюють, складають оповідання тощо); пов'язують соціальну активність людей і власну з виконанням соціально сформованих стандартів; реалізують знання та інтереси у формах поведінки; проявляють у поведінці конструктивну творчість; збалансовують особисті та соціальні інтереси [6].

Ефективна методика роботи над питаннями названих вище соціальних навичок може містити інтерактивні форми навчання, зокрема:

- *ситуаційні вправи*: моделювання повсякденних ситуацій (наприклад, взаємодія з кондуктором у громадському транспорті або допомога однокласнику), обговорення оптимальних моделей поведінки;

- *групові дискусії*: обговорення реальних випадків із життя дітей з метою пошуку морально правильних рішень;

- *рольові ігри*: інсценування ситуацій, пов'язаних із комунікативними труднощами, що допомагає учням навчитися адекватно реагувати на виклики повсякденного спілкування;

- *спостереження та самоаналіз*: залучення дітей до аналізу власної поведінки, ведення щоденників спостережень щодо проявів комунікативної культури, емпатії, відповідальності, здатності до ухвалення рішень у своєму середовищі.

Освітній процес у початковій школі має бути спрямований на системне формування зазначених навичок через зміст уроків, інтерактивні методики й використання практико

орієнтованих завдань. Зокрема, навчальні матеріали повинні сприяти розвитку ключових навичок, серед яких: ефективне спілкування (уміння слухати, формулювати думки, аргументувати позицію); ухвалення рішень (аналіз варіантів, прогнозування наслідків, відповідальність за вибір); критичне та творче мислення (аналіз інформації, висування гіпотез, креативність у розв'язанні проблем); емоційна саморегуляція (керування емоціями, запобігання конфліктам); усвідомлення та формування ціннісних орієнтацій (толерантність, повага до прав людини, соціальна справедливість).

Важливим інститутом соціалізації особистості є сім'я, що відіграє центральну роль у вихованні дитини та формуванні її світогляду. У межах змістової лінії «Я серед людей» основним завданням є розвиток у молодших школярів навичок ефективної взаємодії та толерантного ставлення до членів сім'ї та ширшого соціального оточення. Важливо формувати здатність дітей до конструктивної комунікації, уникнення конфліктів, подолання упереджень і стереотипів.

Формувати соціальну компетентність молодших школярів також доцільно через власний приклад, обговорення почуттів, читання книжок, заохочення до допомоги іншим тощо.

Дитяча література має великий виховний потенціал, що проявляється у формуванні моральних цінностей, естетичного смаку, розвитку уяви та соціальних навичок. Вона знайомить дітей з навколишнім світом, допомагає освоювати рідну мову та готує до життя, навчає розрізняти добро і зло, правду і неправду. Художня література сприяє розвитку емпатії в дітей, даючи їм змогу переживати почуття та думки персонажів. Вона допомагає їм краще розуміти інших людей, їхні мотиви й емоції. Щоб розвивати емпатію і соціальні навички засобом художньої літератури, варто зосередитися на читанні та обговоренні творів, які яскраво ілюструють емоції та переживання персонажів, взаємодію героїв творів у родині та інших соціальних групах.

Розглянемо, як можна сформувати емпатію та соціальні навички в дітей молодшого шкільного віку за допомогою опрацювання

оповідань «Виноградне гроно» й «Бабуся» (автор Т. С. Маркотенко).

Виноградне гроно

Найбільше у світі наш дідусь любить доглядати за садом. Кожне посаджене дідусем дерево комусь призначається: персик – мені, яблунька – мамі, слива – татові. Тут є дерева для всіх наших рідних, кому яке до вподоби. Тільки собі дідусь не посадив ніякої деревинки.

На всі дні народження ми накриваємо святковий стіл у садку. Після привітання іменинника дорослі завжди запитують у дітей, який подарунок дерево принесло цього року. Мені моє дерево, крім персиків, подарувало машинку й планшет. Я вже знаю, що то дідусь поклав подарунки під дерево, але не зізнаюсь.

– Тату, а коли ви вже собі дерево посадите, – сміються дорослі, – мабуть, хочете якогось дуба, щоб багато подарунків умістилося?

Минулого року дідусь посадив виноград. Ми жартували, що виноград люблять усі, тому, мабуть, восени там будуть подарунки для всіх. Але на молодому винограді виросло тільки одне гроно. Дідусь майже щодня інформував:

– Ягідки наливаються соком. Ух, і виноград буде. Посмакуємо незабаром.

А тут раптом дідусь захворів. Майже нічого не їсть. Сумно без нього. Навіть у садку горобці якось припинили. І на день народження мамі стіл у саду не накривали.

Одного дня тато сказав:

– Усе, гроно треба зрізати, виноград достиг.

Він зайшов до кімнати дідуся:

– Оце, тату, ваш виноград, спробуйте.

Дідусь спробував одну ягідку винограду й попросив, щоб прийшла мама.

– Доню, цього року я тебе не вітав з днем народження і яблунька нічого тобі не подарувала. Нехай тобі буде цей виноград.

– Добре, тату, подарунок мені, але ми всі покуштуємо.

Гроно поділили на всіх. Але ніхто не їв свої ягідки. Кожен з нас заходив до дідуся і ділився з ним.

Дідусь одужав.

– Це виноград допоміг, – говорив він.

Відтоді ми перший виноград їмо всі разом. А дідусю і справді в кінці саду біля річки

цього року ми всі разом посадили дуб і приладнали біля нього лавочку.

– Щоб багато подарунків під ним умістилось, – говорили онуки.

– Щоб сильний і здоровий був, як дуб, – бажали дорослі дідусеві.

З метою сформування емпатії і соціальних навичок у молодших школярів доречно проводити роботу з текстом за таким алгоритмом.

1. *З'ясувати за допомогою низки питань за змістом, як діти зрозуміли текст:* Що найбільше подобалося дідусю? Які приємні несподіванки влаштовував дідусь для членів родини? Чому на день народження мамі не накривали святковий стіл у садку? Як дідусь вирішив поділитися своїм виноградом? Як змінилося ставлення родини до винограду після того, як дідусь одужав?

2. *Провести роботу на логіку (можна дати речення на картках):* Розташуйте події у правильній послідовності: 1. Дідусь садив дерева для кожного. 2. Родина святкувала дні народження в саду. 3. Дідусь посадив виноград. 4. Хвороба дідуся. 5. Родина поділилась виноградом. 6. Одужання дідуся. 7. Посадили дуб.

3. *Провести обговорення почуттів і повединки героїв твору:* Що враховував дідусь, обираючи дерево для кожного члена родини? Що засмутило дідуся? У який спосіб родина проявила свою любов до дідуся? Як виноград став символом допомоги й підтримки в родині? Чому родина вирішила посадити біля річки саме дуб?

4. *Запропонувати дітям творчі питання для розвитку критичного мислення й креативності:* Уявіть і намалюйте, яке дерево посадили б ви? Кому б його подарували? Чому? Вигадайте продовження історії: що сталося наступного року? Як би ви вчинили, якби побачили, що дідусь сумує? Створіть власну історію, де головний герой отримує подарунок від дерева, яке посадив його дідусь. Уявіть, що ви один з персонажів цієї історії й напишіть щоденник про події, пов'язані з виноградом. Намалюйте сад, який посадив дідусь, додавши моменти святкування й вручення подарунків.

На розвиток і навчання учнів початкових класів впливає групова робота, яка сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а

й формуванню важливих соціальних та особистісних якостей: підвищення впевненості в собі через підтримку групи, усвідомлення значення особистого внеску в спільний результат тощо. За запропонованим текстом доцільно провести такі *види групової роботи*: дискусію на тему «Які дерева можна вважати символами України?»; рольові ігри (учні розігрують сцену, коли дідусь дарує виноград своїй родині; сімейна вечерея, на якій кожен учасник грає роль одного з членів родини; інсценізація діалогу між дідусем і онуком або дідусем і мамою).

Для розвитку в молодших школярів толерантності, емпатії, милосердності й уміння запобігати конфліктам пропонуємо роботу з таким текстом.

Бабуся

Пів року тому до нас переїхала жити бабуся. Вона лагідна й добра, просто вже дуже старенька. Мама за неї хвилювалася, тому ми й забрали її до себе. У селі немає лікаря, а в нас і лікарня поруч, і аптека. Щоправда, тут немає садка, як у бабусі, але вона може вийти у двір, посидіти на лавочці й поговорити із сусідками.

Одне мені не подобається в бабусі: вона не вміє користуватися ні пральною машиною, ні кавоваркою, ні мультипіччою. Матуся вже декілька разів пояснювала, а бабуся все одно щось та зробить не так. Ось і сьогодні матуся їй сказала, щоб вона не прала білизну руками, а тільки машинкою. А бабуся знову своє: «Може, у мене не вийде ввімкнути». Це ж так просто: виставити температуру, обрати кнопку, яку тканину прати, указати, чи слід замочувати білизну, чи ні, як віджати – і пуск. Я не витримала й сказала мамі, що бабуся стара й нащо її вчити.

А матуся каже: «Коли я була маленькою й не встигала йти за бабусею, то вона мене не підганяла, а брала на руки й несла. І не сварилася, коли я щось не розуміла. А тепер, коли бабуся не встигає йти за новими технологіями, не знає, як користуватися деякими речами, я повинна не сердитися, а ніби «нести її на руках». Треба бути милосердними, допомагати бабусі і взагалі всім стареньким».

Я подумала: «Яка в мене добра матуся! І це її так бабуся виховала. Я теж буду рости милосердною».

Для сформування толерантності, відповідальності, милосердя, уміння розв'язувати конфлікти в молодших школярів можна проводити роботу за оповіданням у такій послідовності.

1. *З'ясувати, як діти зрозуміли текст*: Чому мама вирішила забрати бабусю до себе? Як бабуся ставиться до нових технологій, як-от пральна машина чи кавоварка? Яке ставлення мами до бабусі? Як головний герой оцінює вчинки своєї мами щодо бабусі?

2. *Провести обговорення почуттів і поведінки героїв твору*: Чому мама порівнює своє ставлення до бабусі з тим, як бабуся ставилася до неї в дитинстві? Як текст відображає важливість турботи й милосердя до старших людей? Як, на твою думку, ставлення до бабусі впливає на її емоційний стан? Які риси характеру матері головного героя можна побачити в її поведінці?

Бажано ставити учням відкриті питання, що потребують розгорненої відповіді й спонукають глибше замислюватися над ситуацією та шляхами розв'язання життєвих проблем: Як би ви вчинили на місці головного героя: чи пробували б допомогти бабусі навчитися користуватися технікою? Які технології, на вашу думку, можуть бути складними для людей похилого віку? Чи вважаєте ви важливим навчати старших людей нових технологій, або краще дати їм час адаптуватися до змін?

3. *Запропонувати дітям творчі завдання*, що допомагають активізувати мислення, уяву, фантазію, навчають знаходити нестандартні рішення й бачити проблему з різних боків, усвідомлювати емоції, розвивати емпатію та вміння розв'язувати конфлікти. Можна запропонувати такі творчі завдання: написати твір на тему «Як я допомагаю своїм рідним» (враховуючи ставлення до старших людей); створити малюнок, що ілюструє сцену, коли бабуся сидить на лавочці з іншими бабусями, чи коли мама пояснює їй, як користуватися технікою.

До групових форм роботи з цим текстом, які збагачують пізнавальний досвід дітей і дають розуміння ролі кожного учасника в досягненні спільного успіху, можна зарахувати такі рольові ігри: уявіть, що ви головний герой, і поясніть бабусі, як користува-

тися мультипліччю; зіграйте сценку, де мама намагається допомогти бабусі опанувати нову техніку.

Розглянуті оповідання написані простою і зрозумілою для дітей мовою, мають чітку мораль про доброту, співчуття та бажання зроби́ти іншу людину щасливою.

Також для розвитку емпатії та соціальних навичок можна використовувати й інші оповідання, зокрема: «Скрипка» Василя Сухомлинського (про цінність праці та мистецтва); «Як зайчик утік від вовка» Юрія Ярмиша (про важливість взаємодопомоги та дружби); «Дідусів кожух» Олександра Ясенчука (про повагу до старших та сімейні цінності). Ці літературні твори допоможуть дітям краще розуміти емоції інших, розвивати співчуття, учитися бути чуйними та добрими.

Гармонійно формувати особистість дитини також допомагають психологічні ігри. Через ігрові ситуації дитина вчиться розпізнавати, виражати та регулювати власні емоції, долати страх, знімати напруження, переживати радість від досягнень, а також співчувати іншим. Під час таких ігор діти взаємодіють із ровесниками, що сприяє розвитку навичок спілкування, формуванню вмінь слухати, домовлятися, працювати в команді та поважати чужу думку. Завдяки сюжетам психологічних ігор дитина вчиться знаходити нестандартні рішення, розвиває фантазію та вміння прогнозувати наслідки своїх дій. Виконуючи ігрові завдання, діти набувають позитивного досвіду подолання труднощів, що підвищує їхню впевненість і віру у власні сили.

Наведемо приклади психологічних ігор і вправ для розвитку емпатії і соціальних навичок у молодших школярів:

1. *«Що трапилось з героєм?»* (Учитель показує дітям картку чи фотографію людини або тварини, яка виражає якусь емоцію. Просить учнів описати, що, на їхню думку, могло статися і що відчуває персонаж. Це спонукає дітей аналізувати міміку, позу й контекст).

2. *«Віддзеркалення емоцій»* (Один з учасників показує певну емоцію (радість, смуток, здивування) без слів, лише мімікою та жестами. Інші учні намагаються «віддзеркалити» її, а потім обговорюють, що це за емоція і в яких ситуаціях її можна відчувати).

3. *«Я повітряна кулька»* (Учитель пропонує дитині уявити себе повітряною кулькою: вона повільно набирає повітря, коли відчуває сильні емоції (наприклад, злість чи образ), а потім повільно його випускає, заспокоюючись. Ця вправа допомагає молодшим школярам усвідомити свої емоції).

Розвитку емпатії і соціальних навичок у молодших школярів сприятимуть ігри, де діти можуть спробувати себе в ролі іншої людини. Наприклад, розіграти ситуацію із життя, коли дитина виконує роль провідника сліпої людини (переводить через дорогу, допомагає іти східцями, зайти до транспорту тощо). Також у процесі рольової гри учень може показати поведінку людини з переломом руки або допомогти дитині, яка загубила свою улюблену іграшку або загубилася в торговому центрі чи на вокзалі. Це допомагає молодшим школярам відчувати ситуацію з іншої перспективи.

У процесі роботи з формування навичок соціальної взаємодії молодших школярів педагог може використовувати картки з малюнками, що зображують конфліктні чи проблемні ситуації (наприклад, одна дитина плаче, а інші сміються). Учні по черзі беруть картку, описують побачене і пропонують свій варіант вирішення проблеми.

Психологічні ігри є не лише приємною діяльністю, а й потужним інструментом розвитку емоційної грамотності, міжособистісних умінь і психологічної стійкості дитини.

Висновки. Отже, формування соціальної компетентності в учнів початкової школи є одним із ключових завдань громадянської освітньої галузі й передбачає розвиток умінь ефективно взаємодіяти, дотримуватися соціальних норм, розв'язувати конфлікти та ухвалювати відповідальні рішення. Запропонована методика поєднує роботу з художніми текстами, інтерактивні вправи, рольові ігри та психологічні завдання, що забезпечують комплексний вплив на розвиток комунікативних, емоційних і моральних якостей дітей. Використання літературних творів, зокрема оповідань «Виноградне гроно» й «Бабуся», сприяє вихованню емпатії, толерантності та милосердя, а групові форми роботи допомагають розвивати навички співпраці та взаємоповаги.

Представлені результати дослідження можуть стати в нагоді вчителям, методистам і науковцям, які шукають ефективні шляхи формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розробку діагностичних інструментів для вимірювання рівня сформованості соціальної компетентності та вдосконалення методів її формування в умовах інтегрованого навчання.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. №9. С. 1–4.
2. Василевська О. І. Особливості розвитку психічного здоров'я молодшого школяра засобами казкотерапії : дис. канд. ... псих. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2015. 261 с.
3. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи. *Матеріали наукової конференції «Соціум. Наука. Культура»*. URL: <http://intkonf.org/-danileiko-si-shlyahiformuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchnivpochatkovoyi-shkoli/>.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
5. Коваленко В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6. С. 37–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_6_11.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : (системний підхід). Київ : Стило, 2000. 336 с.

References

1. Bibik, N. M. (2010). Kompetentnist' i kompetentsiyi u rezul'tatakh pochatkovoyi osvity [Competence and competencies in the outcomes of primary education]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, (9), 1–4 [in Ukrainian].
2. Vasylevs'ka, O. I. (2015). Osoblyvosti rozvytku psykhychnoho zdorov'ya molodshoho shkolyara zasobamy kazkot terapiyi [Peculiarities of the development of mental health of a junior schoolchild by means of fairy tale therapy]. Candidate's thesis, Kyiv [in Ukrainian].
3. Danyleiko, S. I. (n.d.). Shliakhy formuvannia sotsial'noi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Ways of forming social competence of primary school students]. *Materialy naukovoi konferentsii «Sotsium. Nauka. Kul'tura» – Proceedings of the scientific conference «Society. Science. Culture»*. Retrieved from: <http://intkonf.org/-danileiko-si-shlyahiformuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchnivpochatkovoyi-shkoli/> [in Ukrainian].
4. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity, zatverdzenyy postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20 kvitnya 2011 r. № 462 [The State Standard of Primary General Education, was approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87 of February 21, 2018]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
5. Kovalenko, V. (2015). Formuvannia sotsial'noyi kompetentnosti uchniv molodshykh klasiv v umovakh suchasnoho informatsiynoho prostoru. *Osvita ta rozvytok obdarovanoyi osobystosti – Education and development of gifted individuals*, (6), 37–40. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_6_11 [in Ukrainian].
6. Kononko, O. L. (2000). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennya doshkil'nyka : (systemnyy pidkhid)* [Psychological foundations of the preschooler's personal development: (a systematic approach)]. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].

Надійшла 19.08.2025

Прийнята 07.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПСИХОДИНАМІЧНІЙ ПАРАДИГМІ

Матюніна Д. С.

аспірантка кафедри психологічного
консультування та психотерапії
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна
ORCID ID: 0000-0002-7155-3740

У статті здійснено системний аналіз теоретичних засад вивчення рівнів організації особистості в межах психодинамічної парадигми, що має ключове значення для сучасної клінічної психології та психотерапії. Розглянуто основні характеристики невротичного, прикордонного й психотичного рівнів функціонування, які визначають специфіку внутрішніх психологічних процесів та впливають на поведінкові стратегії особистості. Особливу увагу приділено критеріям диференціації, а саме: ступеню інтеграції ідентичності, характеру й зрілості захисних механізмів, рівню контролю імпульсивності, а також реалістичності сприйняття.

У статті узагальнено внесок провідних теоретиків, зокрема О. Кернберга, Н. Мак-Вільямс, Д. Гілла та інших учених, які зробили значний внесок у формування структурного підходу. Показано, що визначення рівня організації особистості має високу діагностичну та прогностичну цінність, оскільки сприяє точнішому встановленню психодинамічної структури особистості та дає змогу розробляти більш адресні стратегії психокорекції і психотерапевтичної роботи.

Актуальність дослідження зумовлена складними соціальними умовами сучасності: війною, масовими втратами, станом невизначеності та зростанням психологічної вразливості населення. Вивчення рівнів організації особистості необхідне для розуміння процесів адаптації, подолання травматичного досвіду, пошуку внутрішніх ресурсів та розробки ефективних програм підтримки.

Результати дослідження мають як теоретичне, так і практичне значення: вони поглиблюють психодинамічні уявлення про особистісне функціонування та відкривають нові перспективи для вдосконалення психотерапевтичної практики в умовах кризових реалій. Водночас стаття окреслює напрями подальших емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення взаємозв'язку між рівнем організації особистості та ефективністю копінг-стратегій. Отримані результати можуть бути інтегровані у програми психологічної реабілітації для постраждалих від війни. Так, робота поєднує теоретичний аналіз і практичну орієнтацію, що підсилює її наукову та соціальну значущість.

Ключові слова: психодинамічна парадигма, психотерапія, реабілітація, внутрішні ресурси, рівень організації особистості, невротичний рівень, прикордонна організація, психотична організація, психологічний захист, ідентичність.

Matiunina D. S. Features of studying levels of personality organization in the psychodynamic paradigm

The article provides a systematic analysis of the theoretical foundations of the study of levels of personality organization within the psychodynamic paradigm, which is of key importance for modern clinical psychology and psychotherapy. The main characteristics of the neurotic, borderline, and psychotic levels of functioning are considered, which determine the specificity of internal psychological processes and influence the behavioral strategies of the individual. Particular attention is paid to the criteria of differentiation, namely: the degree of identity integration, the nature and maturity of defense mechanisms, the level of control of impulsivity, and the realism of perception. The article summarizes the contribution of leading theorists, in particular O. Kernberg, N. McWilliams, D. Gill, and other scientists who have made a significant contribution to the formation of the structural approach. It is shown that determining the level of personality organization has high diagnostic and prognostic value, as it contributes to a more accurate establishment of the psychodynamic structure of the personality and allows developing more targeted strategies of psychocorrection and psychotherapeutic work.

The relevance of the study is due to the complex social conditions of modernity: war, mass casualties, a state of uncertainty and increased psychological vulnerability of the population. The study of the levels

of personality organization is necessary for understanding the processes of adaptation, overcoming traumatic experiences, finding internal resources and developing effective support programs.

The results of the study have both theoretical and practical significance: they deepen psychodynamic ideas about personal functioning and open up new prospects for improving psychotherapeutic practice in crisis realities. At the same time, the article outlines the directions of further empirical research aimed at studying the relationship between the level of personality organization and the effectiveness of coping strategies. The results obtained can be integrated into psychological rehabilitation programs for war victims. Thus, the work combines theoretical analysis and practical orientation, which enhances its scientific and social significance.

Keywords: *psychodynamic paradigm, psychotherapy, rehabilitation, internal resources, level of personality organization, neurotic level, borderline organization, psychotic organization, psychological defense, identity.*

Вступ. Нині внаслідок воєнних дій в Україні постає питання дослідження рівнів організації особистості, що допоможе краще проживати втрати та шукати шляхи адаптації до стресового середовища. Дослідження глибинних структур особистості, які зумовлюють стійкість до стресів, емоційних реакцій, способи взаємодії зі світом та індивідуальні особливості переживання психотравматичних подій. Це дослідження дає розуміння, як саме людина реагує на стрес і травму, а саме через які механізми захисту або патерни мислення дає змогу формувати індивідуальні стратегії підтримки, розвивати адаптивні копінг-стратегії, зміцнювати психічну стійкість до майбутніх труднощів. Особливої уваги для дослідження набуває психодинамічний підхід, який розглядає та вивчає особистість як цілісну систему, яка сформувалася під впливом раннього досвіду, певних механізмів захисту й інтеграції ідентичності. У межах цієї парадигми вагоме місце посідає концепція рівнів організації особистості, що дає змогу глибше зрозуміти як патологію, так і нормативні прояви функціонування психіки. Розгляд дослідження рівнів організації особистості в психодинамічній парадигмі досліджує в глибокому теоретичному й практичному потенціалі для розуміння внутрішнього психічного устрою людини, її реакцій на травму, втрату, стрес, а також механізмів адаптації [1].

Глибинний аналіз внутрішнього світу особистості в психодинамічному підході досліджує несвідомі процеси як велику частину психічного життя, яка відбувається поза усвідомленням, але має потужний вплив на поведінку, емоції, вибори. Відображення в різних рівнях організації особистості відбувається так: на невротичному рівні здатність усвідомлювати внутрішні конфлікти й розуміти

причини поведінки (несвідоме частково доступне).

На прикордонному рівні менша здатність інтегрувати суперечливі аспекти досвіду, часте використання розщеплення («або чорне, або біле»), несвідоме витісняється в сильні емоційні реакції. На психопатичному рівні відбуваються глибокі порушення сприйняття реальності, несвідоме «проривається» в галюцинації, марення, порушення «Я» [1].

Дослідження раннього досвіду в психодинамічному підході в різних рівнях організації особистості відображається так, що особистість формується у взаємодії дитини з її первинними об'єктами, а саме з батьками в перші роки життя. На невротичному рівні організації особистості це відображається у здатності до прив'язаності, сформовані межі між внутрішнім і зовнішнім світом. На прикордонному рівні відображається в нестійких стосунках, страху покинутості, чорно-білому сприйнятті інших. На психопатичному рівні відображається у слабкій або фрагментованій структурі «Я», також у порушенні здатності відрізнити фантазію від реальності [1].

Методи та методики дослідження. Використано методи теоретичного аналізу науково-психологічної літератури, узагальнення й систематизацію інформації щодо проблеми вивчення впливу рівнів організації особистості на здатність до саморегуляції у психодинамічній парадигмі, методи узагальнення практичного досвіду діяльності.

Результати та дискусії. Вивчення внутрішніх конфліктів у різних рівнях організації особистості досліджується як зіткнення протилежних потреб, імпульсів, норм, які особистість не може інтегрувати.

Відображення на різних рівнях організації особистості відбувається так: невротич-

тичний рівень (конфлікти усвідомлювані, але болісні), особистість використовує зрілі захисні механізми психіки, як-от раціоналізація або сублімація. На прикордонному рівні конфлікти неусвідомлені, сприймаються як викликані «іншими», захисти примітивні, відбувається розщеплення або проєкція. На психопатичному рівні спостерігається, що конфлікти не інтегровані, часто дезорганізовані у вигляді психотичних симптомів.

Як концепції провідних психодинамічних теоретиків (О. Кернберга, Н. Мак-Вільямс, Г. Кохута, Д. Гілла та ін.) узгоджуються або суперечать одна одній у розумінні цих рівнів. Як рівні організації пов'язані з використанням захисних механізмів, внутрішніми конфліктами, переживанням втрати та психотравмами? [2].

Р. Спітц, Дж. Боулбі досліджували внутрішні конфлікти, що виникають унаслідок порушення прив'язаності: втрата, ізоляція. Їхні висновки дали змогу пов'язати ранні травми з рівнем організації особистості в майбутньому.

Х. Когут досліджував внутрішні конфлікти як взаємозв'язок з недостатнім розвитком «Я», особливо на прикордонному рівні організації особистості. Підкреслював роль емпатичного відгуку з боку батьків у формуванні цілісної особистості [2].

Дослідження психологічних захистів на рівнях організації особистості – це автоматичні несвідомі механізми, які зменшують тривогу, допомагають впоратись із конфліктами, втратами, болем. На різному рівні організації ми бачимо різні прояви, як-от на невротичному рівні відображається використання зрілих захистів, таких як гумор, інтелектуалізація, сублімація.

На прикордонному рівні відбувається розщеплення «все добре» або «все погано», спостерігаємо проєкцію, у якій відбувається приписування своїх почуттів іншим, заперечення. На психотичному рівні можемо спостерігати регресію, втечу у фантазію, психотичне заперечення реальності.

А. Фрейд досліджувала питання захисних механізмів на невротичному рівні організації особистості та дійшла висновків, що відбувається класична систематизація механізмів

захисту, як-от витіснення, проєкція, ізоляція. Розглядала захисні механізми як адаптаційні засоби «Его» [3].

Дж. Вайлант, досліджуючи захисні механізми на всіх рівнях організації особистості, дійшов висновку, що ми можемо спостерігати ієрархію захистів – від примітивних до зрілих. Запропонував практичну класифікацію: примітивні (розщеплення, проєкція), невротичні (ізоляція, інтелектуалізація), зрілі (альтруїзм, гумор, сублімація).

Г. Габбард розглядав психологічні захисти на праці прикордонних та нарцисичних розладів. Він описує типові патерни захистів у клінічних групах: прикордонні, антисоціальні, істеричні тощо [3].

Вивчення рівнів організації особистості та їх розгляд вивчав О. Кернберг. Виокремив три основні рівні: психотичний, прикордонний та невротичний. Невротичний рівень особистості має інтегроване, стабільне «Я», внутрішні конфлікти виникають, але їх можна усвідомити й опрацювати. Емоційна регуляція працює досить ефективно, захисні механізми більш адаптивні (наприклад, витіснення, раціоналізація). Відносини з іншими реалістичні, навіть якщо часом виникають труднощі.

Прикордонний рівень, за О. Кернберг, відображається та характеризується нестабільністю і частковою диференціацією «Я», притаманні часті зміни настрою, імпульсивність, труднощі з контролем емоцій.

Відбуваються певні захисні механізми, як-от проєкція, розщеплення, ідеалізація та знецінення інших. Відносини з оточенням нестабільні, схильні до «чорно-білого» сприйняття людей. Вивчення психотичного рівня організації особистості відображається низьким рівнем інтеграції особистості, розладами реального сприйняття світу та галюцинаціями, відсутністю захисних механізмів; сприйняття світу та себе дуже спотворене [4].

Н. Мак-Вільямс також розглядала та вивчала різні рівні організації особистості, вона спиралася на роботи О. Кернберг, але подала їх у більш доступній та клінічно орієнтованій формі. Вона виокремлює три основні рівні (структурні рівні), які описують глибину інтеграції особистості: невротичний рівень – інтегроване «Я» (сильна ідентичність,

стабільне уявлення про себе та інших), усвідомлення внутрішніх конфліктів.

Реальність сприймається адекватно. Захисні механізми – вищого рівня (витіснення, ізоляція, інтелектуалізація). Стосунки – сталі, емоційно зрілі. Прикордонний рівень досліджувала, що в людей часткове розщеплення «Я». Труднощі в ідентичності, нестабільне уявлення про себе й інших. Використання примітивних захистів (розщеплення, проєкція, заперечення) [5].

Реальність збережена, але часто спотворюється в емоційно заряджених ситуаціях. Стосунки емоційно насичені, але нестабільні, з коливаннями між ідеалізацією й знеціненням. Дослідження психотичного рівня організації особистості передбачало виявлення дезорганізованого «Я». Суттєве порушення тестування реальності. Первинні (примітивні) захисти – заперечення, проєктивна ідентифікація, фантазії. Тяжка дезорганізація мислення, порушення ідентичності. Межа між внутрішнім і зовнішнім світом стерта [6].

Здатність саморегуляції різних рівнів організації особистості в психодинамічній парадигмі. Саморегуляція – це здатність особистості усвідомлювати, керувати й модулювати свої емоційні стани, поведінку та імпульси, щоб досягати внутрішньої стабільності та адаптації до зовнішніх умов.

3. Фройд розглядав саморегуляцію як функцію Его, яке намагається врівноважити імпульси Ід і вимоги Супер-его з реальністю. Також він дійшов висновку, що основи розуміння внутрішніх конфліктів та механізмів захисту – частина саморегуляції [1].

А. Фройд досліджувала механізми психологічного захисту як засоби саморегуляції. Вона дослідила, що діти та дорослі використовують захисні механізми для підтримки емоційного балансу.

Г. Зелє вивчав саморегуляцію як здатність організму підтримувати гомеостаз у відповідь на стресори (через адаптацію, виснаження тощо). А. Бандура дійшов висновку, що саморегуляція пов'язана зі здатністю до самоспостереження, самооцінки й самопідкріплення. Люди навчаються регулювати свою поведінку через моделювання та зворотний зв'язок [3].

Р. Баумайстер розглядав саморегуляцію як обмежений ресурс, який вичерпується при тривалому використанні. Люди мають «резерв вольових сил», і при перевантаженні – здатність до самоконтролю знижується.

Дж. Гросс визначив п'ять етапів, на яких можлива регуляція емоцій: ситуаційний вибір, модифікація ситуації, сприйняття, когнітивна переоцінка та стримування емоційного вираження [4].

Р. Девідсон. Саморегуляція залежить від мозкових структур, насамперед префронтальної кори та амігдали. Медитація, майндфулнес, емоційна грамотність підсилюють нейронні механізми саморегуляції.

Д. Гоулман. Саморегуляція є складником емоційного інтелекту, разом з усвідомленням себе, мотивацією, емпатією та соціальними навичками [7].

Прояви рівнів організації особистості та їх вплив на саморегуляцію. В особистостей, які мають невротичний рівень організації особистості, саморегуляція є складником емоційного інтелекту, разом з усвідомленням себе, мотивацією, емпатією та соціальними навичками. Особистості, які мають прикордонний рівень організації особистості, здатні до саморегуляції фрагментарно. Часті емоційні зриви, нестійка самооцінка, залежність від зовнішньої регуляції саме від інших людей [8].

В особистостей, які мають психотичний рівень організації, саморегуляція майже відсутня. Імпульси домінують. Его ослаблене. Часті регресивні стани [2].

Мотивація формується і підтримується також через механізми психологічного захисту. На зрілих рівнях особистості здатна перетворювати фрустрацію на зусилля (наприклад, через сублімацію чи альтруїзм). На нижчих рівнях активуються примітивні захисти, які не лише перекручують мотиваційні імпульси, а й перешкоджають розвитку вольової сфери, блокуючи можливість витримувати напругу та розчарування [9].

Це складна проблема для психотерапії, захисні механізми ускладнюють роботу проживання втрати в людей з різними рівнями організації особистості.

На невротичному рівні легше працювати з втратою, тому що відбувається усвідомлення

втрата та ситуації як такої, захисні механізми можуть працювати як сублімація та витіснення, але людина свідомо готова працювати та проживати втрату [8].

У терапії важливо працювати з почуттями провини, люди усвідомлюють, що можливо через них сталася трагедія, працювати з почуттями провини та незавершеними справами, також може відбуватися ідеалізація померлого, згадування найкращих сторін людини, з'являється сум та печаль, відбувається проживання горя.

Завдання терапії: інтеграція досвіду втрати, знаходження нових сенсів, збереження зв'язку з втраченим об'єктом у символічній формі [7].

Інтеграція досвіду втрати. Завдання психолога – допомогти людині визнати факт втрати. Це може бути смерть, втрата дому, стосунків, ідентичності. Завдання терапії – допомогти клієнту не витіснити біль, а поступово інтегрувати його у власну історію життя. Тут важливе створення безпечного простору, де клієнт може дозволити собі говорити про втрату, не боячись засудження. Терапевт допомагає людині зіткнутися з емоціями, як-от смуток, гнів, безсилля, провина, але в контрольованій та безпечній формі.

Знаходження нових сенсів. Втрата завжди змінює життєву картину світу. Завдання терапії – допомогти людині побачити, що життя триває і воно може мати нові цінності та орієнтири. Питання, які можна використовувати, та що важливе з цього досвіду ви хочете зберегти у своєму житті?. Що ви можете зробити для себе, щоб продовжувати жити далі? Тут підходять техніки логотерапії Франкла, а саме пошук сенсу в страданні, переосмислення досвіду втрати як можливості для зростання [8].

Збереження «зв'язку» з втраченим об'єктом у символічній формі. Повністю відпустити втрату неможливо і не завжди потрібно. Завдання психолога – допомогти людині створити символічний зв'язок, який дозволить залишати в пам'яті та житті те, що було значущим. Наприклад: написання листа втраченій людині чи дому, який залишився в окупації; створення фотоальбому чи щоденника пам'яті; символічні ритуали (свічка, дерево пам'яті, малюнок); пошук рис втраченого

об'єкта у власному житті («я продовжую це через себе»). Це дає змогу клієнту не заперечувати втрату, але й не обривати зв'язок різко, що знижує травматичний вплив [9].

Стабілізація стану – навчання технік саморегуляції, заземлення, безпечного контейнування емоцій. Розвиток підтримувальних стосунків – акцент на соціальній підтримці, пошук людей та груп, де клієнт відчуває себе не самотнім. Актуалізація ресурсів, допомога знайти внутрішні та зовнішні ресурси, як-от цінності, хобі, нові ролі, які підтримують людину в процесі адаптації [6].

Проживання втрати на прикордонному рівні відбувається в частковій інтеграції ідентичності, схильність до «чорно-білих» оцінок. Використання примітивних захистів: розщеплення, проєкція, ідеалізація або знецінення. Відбувається емоційна нестабільність, високий ризик суїцидальності. Переживання втрати може провокувати відчуття покинутості, тотальної пустоти. Завдання психолога – у стабілізації, саме в підтримці «Я», допомога витримувати амбівалентність («люблю і злюся», «сумую і ображаюсь»). Проживання втрати відбувається в емоційній нестабільності. Людина переживає втрату у формі дуже сильних, накривальних емоцій, як-от сильний плач, агресія, почуття покинутості [9].

Емоції мають гойдалки – від відчаю й туги до злості й відчуття порожнечі.

Дієві механізми захисту, як-от розщеплення «або все добре, або все жахливо», ідеалізація чи знецінення, проєкція. Через це людина може говорити: «Мій дім був ідеальним, а тепер нічого не має сенсу» або «Всі винні, що я втратила».

Ідентичність. На прикордонному рівні ідентичність ще недостатньо інтегрована. Втрата може сприйматися як втрата частини себе: «Без цього я ніхто», «Разом із домом зникла і моя безпека» [10].

Стосунки з іншими. Людина схильна відчувати страх покинутості, тому може або надмірно чіплятися, або різко відштовхувати навіть близьких. Це ускладнює отримання підтримки від оточення.

Завдання терапії при втраті на прикордонному рівні. Стабілізація. Перше завдання терапевта – створити відчуття безпеки. Викорис-

товують техніки заземлення, контейнерування емоцій, тілесні практики, дихання. Важливо, щоб клієнт міг повертатися у «тут і тепер», бо інакше його накривають флешбеки й емоційні хвилі [9].

М'яка робота з емоціями. Дозволити людині виразити біль (сльози, гнів), але поступово навчати регуляції, щоб це не руйнувало. Важливо називати емоції словами «Тобі боляче», «Ти злишся, бо це несправедливо». Це підтримує інтеграцію досвіду.

Нормалізація почуттів. Людина на прикордонному рівні часто думає, що її реакції «ненормальні». Завдання терапевта – показати, що це природні переживання втрати [10].

Формування символічного зв'язку з втраченим. Це особливо важливо, бо прикордонна особистість часто відчуває «порожнечу» без об'єкта. Допомагають символічні дії: написання листа дому чи людині, створення пам'ятного предмета, фотографії, ритуали пам'яті.

Робота з розщепленням. Завдання психолога – допомогти клієнту побачити, що втрачене мало – і хороше, і складне, – а життя після втрати теж може містити біль і надію. Це сприяє інтеграції досвіду та розвитку більш зрілих захистів [9].

Поступове введення сенсів. Коли стан стабілізується, терапевт допомагає знайти маленькі нові сенси: щоденні радості, відчуття контролю.

Завдання терапії – поступове інтегрування протилежних почуттів, навчання регуляції афектів, формування більш стабільної ідентичності.

На психопатичному рівні відбувається фрагментована ідентичність. Викривлене сприйняття реальності, порушення мислення. Використання примітивних захистів: заперечення, всемогутній контроль, розщеплення реальності [10].

Робота з втратою відбувається з тим, що втрата може переживатися як катастрофа, що руйнує базове відчуття існування. Є ризик розвитку психотичних епізодів, таких як марення, галюцинації, регресія.

Психотерапія відбувається лише в підтримувальній формі та як фармакотерапія [9].

Завдання терапії – підтримка базового контакту з реальністю, створення безпечних меж,

поступове формування здатності символізувати втрату.

Висновок. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що рівні організації особистості відіграють ключову роль у формуванні здатності до саморегуляції, адаптації до стресових подій, переживання втрат і психотравм. Психодинамічний підхід дає змогу глибше зрозуміти внутрішню структуру особистості, механізми її захисту та емоційної регуляції в умовах кризи. Виявлено, що невротичний рівень організації особистості характеризується інтегрованим «Я», зрілими захисними механізмами (раціоналізація, сублімація), адекватною саморегуляцією та здатністю усвідомлювати внутрішні конфлікти.

Прикордонний рівень супроводжується частковою інтеграцією особистості, нестійкістю в стосунках, емоційною нестабільністю, переважанням примітивних захистів (розщеплення, проєкція), зниженою здатністю до саморегуляції та підвищеною вразливістю до втрат.

Психотичний рівень виявляє значну дезорганізацію «Я», порушення сприйняття реальності, відсутність ефективної саморегуляції та домінування примітивних захистів (заперечення, фантазії, регресія).

Також важливо усвідомлювати ієрархію захисних механізмів, що можуть бути як адаптивними, так і дезорганізуючими, залежно від рівня особистісної інтеграції. Розуміння цих процесів надає широкі можливості для індивідуалізованої психологічної допомоги, спрямованої на розвиток саморегуляції, емоційної зрілості та психічної стійкості особистості.

Урахування рівнів організації особистості в психодинамічному підході є теоретично та практично цінним у процесі психологічної підтримки, психотерапії, а також у профілактиці дезадаптаційних реакцій в умовах травматичних життєвих подій.

У дослідженні рівнів організації особистості в контексті психодинамічного підходу окреслено важливість глибинного розуміння внутрішнього психічного устрою людини, особливо в умовах переживання стресу, втрати та травматичних подій, пов'язаних із воєнною ситуацією в Україні. Аналіз структур особис-

тості на невротичному, прикордонному та психотичному рівнях дає змогу не лише класифікувати клінічні прояви, а й виявити дієві індивідуальні механізми адаптації, психологічні захисти, а також вплив раннього досвіду на формування особистості.

Психодинамічна парадигма, що містить роботи О. Кернберга, Н. Мак-Вільямс, Г. Кохута, А. Фрейд, Дж. Вайланта та інших, створює наукову основу для вивчення інтеграції «Я», природи внутрішніх конфліктів, розвитку захисних механізмів

і структури прив'язаності. Це дає змогу краще зрозуміти, чому в одних осіб розвивається стійкість до стресу, а в інших – дезорганізація або регрес.

Отже, вивчення рівнів організації особистості є не лише теоретично цінним, а й практично значущим: воно відкриває шлях до побудови ефективних стратегій психологічної підтримки, розвитку адаптивного потенціалу особистості, зниження впливу травматичного досвіду та підвищення психічної стійкості в умовах кризи.

Список використаних джерел

1. Антоненко В. М. Психодинамічні аспекти розвитку особистості. *Вісник психології та педагогіки*. 2021. Вип. 12 (2), С. 45–53. URL: <http://psychologyjournals.ua/herald>.
2. Богданова Л. П. Рівні організації особистості та психологічне здоров'я. *Психологія особистості*. 2020. Вип. 15. С. 78–89. URL: <http://personalitypsyjournal.ua>.
3. Гаврилюк О. С. Психодинамічні механізми захисту в адаптації особистості. *Український журнал психотерапії*. 2019. Вип. 6. С. 23–31. URL: <http://ujpsychotherapy.ua>.
4. Денисенко С. Ю. Клінічні підходи до вивчення прикордонних особистісних структур. *Практична психологія*. 2022. Вип. 10 (3). С. 12–21. URL: <http://practicalpsychology.ua>.
5. Коваленко М. В. Інтегративний підхід у психодинамічній психотерапії. *Психологічний часопис*. 2020. Вип. 14. С. 34–44. URL: <http://psychjournal.ua>.
6. Литвиненко Т. І. Психодинамічний аналіз рівнів організації особистості у дорослих. *Психологія та освіта*. 2021. Вип. 28. С. 56–66. URL: <http://psyedu.ua>.
7. Орловська Н. М. Механізми психологічного захисту та структурна організація особистості. *Соціальна психологія та особистість*. 2020. Вип. 7. С. 15–26. URL: <http://socialpsych.ua>.
8. Петренко Ю. С. Прикордонна організація особистості: теоретичні та практичні аспекти. *Клінічна психологія в Україні*. 2019. Вип. 5. С. 44–539.
9. Романенко А. В. Особливості подолання втрати у різних рівнях організації особистості. *Журнал психологічних досліджень*. 2022. Вип. 11 (1). С. 88–97. URL: <http://psychresearch.ua>.
10. Шевченко І. О. Психодинамічні підходи до оцінки особистісних структур. *Вісник психотерапії*. 2018. Вип. 3. С. 7–16. URL: <http://heraldpsychotherapy.ua>.

References

1. Antonenko, V. M. (2021). Psykhodynamichni aspekty rozvytku osobystosti [Psychodynamic Aspects of Personality Development]. *Visnyk psykholohii ta pedahohiky*, 12 (2), 45–53. Retrieved from: <http://psychologyjournals.ua/herald>
2. Bohdanova, L. P. (2020). Rivni orhanizatsii osobystosti ta psykholohichne zdorovia [Levels of Personality Organization and Psychological Health]. *Psykhologhiia osobystosti*, 15, 78–89. Retrieved from: <http://personalitypsyjournal.ua>
3. Havryliuk, O. S. (2019). Psykhodynamichni mekhanizmy zakhystu v adaptatsii osobystosti [Psychodynamic Defense Mechanisms in Personality Adaptation]. *Ukrainskyi zhurnal psykhoterapii*, 6, 23–31. Retrieved from: <http://ujpsychotherapy.ua>
4. Denysenko, S. Yu. (2022). Klinichni pidkhody do vyvchennia prykordonnykh osobystisnykh struktur [Clinical Approaches to the Study of Borderline Personality Structures]. *Praktychna psykholohiia*, 10 (3), 12–21. Retrieved from: <http://practicalpsychology.ua>
5. Kovalenko, M. V. (2020). Intehrativnyi pidkhid u psykho-dynamichnii psykhoterapii [Integrative Approach in Psychodynamic Psychotherapy]. *Psykhologichniy chasopys*, 14, 34–44. Retrieved from: <http://psychjournal.ua>
6. Lytvynenko, T. I. (2021). Psykho-dynamichniy analiz rivniv orhanizatsii osobystosti u doroslykh [Psychodynamic Analysis of Personality Organization Levels in Adults]. *Psykhologhiia ta osvita*, 28, 56–66. Retrieved from: <http://psyedu.ua>

7. Orlovska, N. M. (2020). Mekhanizmy psykholohichnoho zakhystu ta strukturna orhanizatsiia osobystosti [Psychological Defense Mechanisms and Structural Organization of Personality]. *Sotsialna psykholohiia ta osobystist*, 7, 15–26. Retrieved from: <http://socialpsych.ua>
8. Petrenko, Yu. S. (2019). Prykordonna orhanizatsiia osobystosti: teoretychni ta praktychni aspekty [Borderline Personality Organization: Theoretical and Practical Aspects]. *Klinichna psykholohiia v Ukraini*, 5, 44–53.
9. Romanenko, A. V. (2022). Osoblyvosti podolannia vtraty u riznykh rivniakh orhanizatsii osobystosti [Features of Coping with Loss at Different Levels of Personality Organization]. *Zhurnal psykholohichnykh doslidzhen*, 11 (1), 88–97. Retrieved from: <http://psychresearch.ua>
10. Shevchenko, I. O. (2018). Psykho-dynamichni pidkhody do otsinky osobystisnykh struktur [Psychodynamic Approaches to the Assessment of Personality Structures]. *Visnyk psykhoterapii*, 3, 7–16. Retrieved from: <http://heraldpsychotherapy.ua>

Надійшла 30.08.2025

Прийнята 21.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ»

Мельничук Л. Б.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-8307-7932

Терновик Н. А.

кандидат психологічних наук,
професор кафедри психології
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-1425-2423

Яцюрник А. О.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-3933-8503

Статтю присвячено комплексному аналізу проблеми діагностики готовності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» до професійної діяльності, що набуває особливої значущості в сучасних умовах соціально-економічних і суспільно-політичних викликів, зокрема в період воєнного стану в Україні. Наголошено, що високий рівень професійної готовності майбутніх психологів є ключовою передумовою ефективного виконання ними професійних функцій, надання психологічної допомоги населенню та військовослужбовцям, а також підтримкою психічного здоров'я в суспільстві.

У дослідженні обґрунтовано концептуальні засади розуміння готовності як інтегрального особистісного утворення, що містить взаємопов'язані когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та поведінково-рефлексивний компоненти, кожен з яких має власні критерії та показники сформованості готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія». Виокремлено і схарактеризовано рівні сформованості готовності до професійної діяльності: високий, середній та низький.

Детально описано використаний комплекс теоретичних й емпіричних методів, серед яких аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел, тестування, опитування, психодіагностичні методики дослідження професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, емоційної стабільності, комунікативних та поведінкових навичок. Представлено результати емпіричного дослідження, проведеного на вибірці здобувачів вищої освіти ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», які засвідчили переважання середнього рівня готовності за всіма критеріями, що вказує на наявність базової професійної підготовки за недостатньої інтеграції її складників. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованої фахової підготовки здобувачів засобами впровадження інноваційних освітніх технологій, інтерактивних форм навчання та практико орієнтованих методів, здатних забезпечити розвиток гнучких компетентностей, професійної ідентичності й емоційної стійкості майбутніх психологів.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, майбутні психологи, діагностика, структурно-функціональні компоненти, критерії, показники та рівні, професійна мотивація, емоційна стійкість.

Melnychuk L. B., Ternovyk N. A., Yatsiuryk A. O. Diagnostics of readiness for professional activity of higher education students majoring in psychology

The article is devoted to a comprehensive analysis of the problem of diagnosing the readiness of higher education students majoring in Psychology for professional activity, which is of particular importance in the current conditions of socio-economic and socio-political challenges, in particular during the period of martial law in Ukraine. It is emphasized that a high level of professional readiness of future psychologists is a key prerequisite for the effective performance of their professional functions, the provision of psychological assistance to the population and military personnel, as well as the maintenance of mental health in society.

The study substantiates the conceptual foundations of understanding readiness as an integral personal formation, which includes interrelated cognitive-informational, motivational-value and behavioral-reflective components, each of which has its own criteria and indicators of readiness for professional activity of higher education students majoring in Psychology. The levels of readiness for professional activity are identified and characterized: high, medium and low.

The complex of theoretical and empirical methods used is described in detail, including analysis, synthesis, generalization, systematization of scientific sources, testing, surveys, psychodiagnostic methods for studying professional motivation, value orientations, emotional stability, communication and behavioral skills. The article presents the results of an empirical study conducted on a sample of higher education students of the Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, which showed the prevalence of an average level of readiness by all criteria, indicating the presence of basic professional training with insufficient integration of its components. It is concluded that there is a need for purposeful formation of readiness through the introduction of innovative educational technologies, interactive forms of learning and practice-oriented methods that can ensure the development of flexible competencies, professional identity and emotional stability of future psychologists.

Keywords: *readiness for professional activity, future psychologists, diagnostics, structural and functional components, criteria, indicators and levels, professional motivation, emotional stability.*

Вступ. Актуальність проблеми готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» зумовлена низкою соціальних, освітніх та суспільно-політичних чинників, що мають особливе значення в сучасному українському контексті. У період воєнного стану, спричиненого широкомасштабною агресією проти України, суттєво зростає попит на висококваліфікованих фахівців у сфері психології, здатних ефективно реагувати на виклики часу, надавати психологічну допомогу як цивільному населенню, так і військовослужбовцям, а також сприяти збереженню психічного здоров'я на індивідуальному й колективному рівнях.

У цих умовах особливої ваги набуває проблема професійної готовності майбутніх психологів, адже ефективність їхньої діяльності безпосередньо пов'язана з рівнем сформованості необхідних компетентностей, особистісних якостей, емоційної стійкості, етичної відповідальності та здатності до саморегуляції [6]. Діагностика готовності до професійної діяльності є важливим інструментом, який дає змогу не лише оцінити поточний рівень підготовки здобувачів освіти, а й своєчасно виявити наявні деформації, прогалини або ризики, що

можуть вплинути на майбутню професійну ефективність.

Проблему готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності, зокрема в галузі психології, вивчали чимало вітчизняних науковців, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад цього явища. Зокрема, проблему професійної підготовки та психологічної готовності досліджували такі вчені, як С. Максименко, Ю. Калюжна [2], Н. Шевченко [6], у працях яких проаналізовано особистісні чинники професійного становлення психолога. Вагомими є напрацювання Т. Черній щодо формування професійної ідентичності психолога, а також дослідження О. Ігнатович, Г. Татаурової-Осики, А. Шевенко [1]; В. Олійник [3], Н. Пророк, Л. Кондратенко, Л. Манилової [4]; О. Романенко [5], присвячені структурі й діагностиці професійної готовності. Ці наукові розвідки створюють концептуальну основу для подальших емпіричних і прикладних досліджень у зазначеній сфері.

Методи та методики дослідження. У дослідженні проблеми діагностики готовності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» до професійної діяльності було

використано як теоретичні, так і емпіричні методи, що забезпечують комплексний підхід до вивчення цього багатокомпонентного явища. Серед теоретичних методів застосовано аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію наукових джерел, моделювання та порівняльний аналіз, що дали змогу сформулювати понятійно-категорійний апарат, визначити структуру професійної готовності, а також обґрунтувати критерії та показники її сформованості.

Серед методик, що довели свою ефективність у діагностиці компонентів професійної готовності, використано методику діагностики професійної мотивації (адаптована методика Е. Шейна), діагностику мотивації до успіху й уникнення невдач (Г. Хекхаузен), опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методику «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) Дж. Роттера, тест «Самооцінка психічних станів» (Д. Тейлор), тест соціальної компетентності (Social Skills Inventory, P. Pigrio); методику експертної оцінки професійної поведінки в рольових ситуаціях (практичні завдання або кейс-метод).

Результати та дискусії. Готовність до діяльності розглядається як система взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів, що забезпечує цілісне узгодження індивідуальних особливостей особистості з вимогами конкретної діяльності [5, с. 220].

Психолог О. Романенко вважає, що внутрішнім загальним критерієм розвитку готовності до діяльності є сформованість структурно-функціональних компонентів, серед яких когнітивний, що відображає рівень навчальних досягнень і обізнаність студента щодо майбутньої професії; мотиваційний, який виявляється у прийнятті професійної підготовки як особистісно значущої та у свідомому виборі професії і навчального закладу; індивідуально-особистісний, що охоплює індивідуальні особливості, пов'язані зі здатністю до професійного становлення та відповідністю навчання потенціалу студента. Зовнішнім загальним критерієм готовності до навчально-професійної діяльності є ефективність освітнього процесу, що визначається рівнем академічної успішності [5, с. 221].

На основі аналізу наукових досліджень [1–6] можемо констатувати, що готовність до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» є інтегральним особистісним утворенням, що відображає рівень сформованості мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових та операційно-поведінкових компонентів, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій психолога. Вона виявляється у здатності здобувача застосовувати здобуті теоретичні знання, практичні навички, етичні засади та рефлексивні уміння в умовах реальної професійної взаємодії, що відповідає вимогам фахової підготовки та соціального запиту.

Діагностика готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» – це цілеспрямований процес виявлення, вимірювання та оцінювання рівня сформованості структурно-функціональних компонентів, що забезпечують здатність майбутнього психолога успішно реалізовувати професійну діяльність. Вона передбачає застосування валідних психодіагностичних методик з метою комплексного аналізу когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та особистісних характеристик, які визначають професійну придатність, ефективність фахової підготовки та ступінь відповідності індивідуальних ресурсів вимогам обраної професії [1–6].

На основі праць учених ми виокремили такі структурно-функціональні компоненти готовності до професійної діяльності майбутніх психологів: когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий [1].

Оцінювання рівня сформованості описаних вище структурно-функціональних компонентів передбачає виокремлення критеріїв та показників готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія».

На основі структурно-функціональних компонентів готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» – когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та операційно-поведінкового – нами виокремлено такі критерії та відповідні їм показники.

1. *Когнітивно-інформаційний критерій*, який відображає рівень засвоєння теоретичних знань та розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності психолога.

Показниками когнітивно-інформаційного критерію є такі: усвідомлення структури та змісту професійної діяльності психолога; рівень знань з фахових дисциплін; здатність до аналітико-синтетичної переробки психологічної інформації; сформованість базових понять і категорійного апарату психології.

2. *Мотиваційно-ціннісний критерій* відображає внутрішню зацікавленість, професійну орієнтацію та особистісну значущість обраної спеціальності.

Показники мотиваційно-ціннісного критерію готовності до професійної діяльності майбутнього психолога: стійкий інтерес до психологічної діяльності; усвідомленість професійного вибору; відповідність особистих цінностей етичним нормам професії; позитивне ставлення до освітньо-професійної діяльності.

3. *Поведінково-рефлексивний критерій* характеризує здатність до реалізації професійних дій, емоційно-вольову саморегуляцію та рефлексію власної діяльності [2; 4; 5].

Показниками цього критерію є такі: вміння застосовувати психологічні знання в практичних ситуаціях; розвинені навички міжособистісної взаємодії; емоційна стабільність, стресостійкість; здатність до самопостереження, самооцінювання та корекції професійної поведінки.

На основі виокремлених критеріїв – когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного та поведінково-рефлексивного – і відповідних показників ми визначили три рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх психологів: високий, середній і низький. Кожен з рівнів відображає ступінь інтеграції компонентів готовності та їхній прояв в освітньо-професійній поведінці здобувачів вищої освіти.

Високий рівень характеризується глибоким засвоєнням професійних знань, чітким розумінням специфіки психологічної діяльності та здатністю ефективно застосовувати теоретичні положення в практичних умовах. Мотиваційна сфера відзначається стійким інтересом до обраної професії, високим рівнем

внутрішньої мотивації, усвідомленістю професійного вибору й відповідальністю. Поведінково-рефлексивний складник виявляється в наявності сформованих професійних умінь, розвиненій емоційно-вольовій регуляції, високій здатності до саморефлексії та корекції власної діяльності.

Середній рівень відзначається наявністю базових знань у галузі психології з частковим нерозумінням складних концепцій або труднощами в перенесенні знань у практичну площину. Мотивація до професійної діяльності виявляється як переважно зовнішня або нестійка, можливе сумнівне ставлення до професійного вибору. Поведінково-рефлексивна сфера представлена вибірковою реалізацією професійних навичок, незначними труднощами у сфері емоційної саморегуляції та недостатньо розвиненою рефлексією.

Низький рівень супроводжується фрагментарним засвоєнням професійних знань, поверхневим розумінням предметної сфери психології, а також труднощами у виконанні навіть базових фахових завдань. Мотиваційний складник виявляється у відсутності чіткого професійного інтересу, низькій особистісній значущості обраної спеціальності та байдужості до освітнього процесу. У поведінково-рефлексивному аспекті спостерігається недостатній розвиток професійних умінь, слабка емоційно-вольова регуляція та низька здатність до самоаналізу й професійного самовдосконалення.

З метою діагностики готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» за когнітивно-інформаційним критерієм було застосовано метод тестування студентів. Здобувачам освіти запропоновано пройти тестові випробування після вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія» у системі Moodle.

З метою оцінювання мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх психологів до професійної діяльності доцільно застосовувати методики, які дозволяють виявити професійну мотивацію, ціннісні орієнтації та ставлення до обраної спеціальності.

Однією з них є методика «Діагностика мотивації до успіху і уникнення невдач»

(Г. Хекхаузен). Ця методика дає змогу визначити домінування внутрішньої або зовнішньої мотивації, рівень прагнення до досягнень і сформованість цілей у професійній сфері [4].

Також ефективними є такі методики:

Методика дослідження професійної мотивації студентів (адаптована методика Е. Шейна) – дає змогу оцінити спрямованість і силу професійної мотивації [1].

Опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) – використовується для виявлення системи цінностей особистості та їх відповідності гуманістичним засадам професії психолога [5].

Авторські та адаптовані методики (опитувальники щодо усвідомленості професійного вибору, ставлення до професії) – застосовуються для якісного аналізу індивідуального ставлення до обраної спеціальності [4].

Для оцінювання поведінково-рефлексивного критерію готовності майбутніх психологів до професійної діяльності доцільно використовувати такі психодіагностичні методики:

1. Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) Дж. Роттера дає змогу оцінити ступінь відповідальності особистості за власні дії та здатність до самоконтролю [1].

2. Тест «Самооцінка психічних станів» (Д. Тейлор) досліджує емоційну стабільність і рівень стресостійкості, визначаючи переважні психоемоційні стани, які можуть впливати на ефективність професійної діяльності [3].

3. Тест соціальної компетентності (Social Skills Inventory, Р. Рігіо) досліджує комунікативні та емоційні навички, необхідні для міжособистісної взаємодії, що є ключовими в роботі психолога [2].

4. Методика експертної оцінки професійної поведінки в рольових ситуаціях (практичні завдання або кейс-метод) передбачає аналіз дій студента у змодельованих професійних ситуаціях з метою виявлення рівня застосування знань на практиці, етичної чутливості, поведінкової гнучкості та рефлексії [4].

З метою апробації діагностичного інструментарію готовності до професійної діяльності в дослідженні брали участь 25 здобувачів вищої освіти 1 курсу денної форми навчання спеціальності «Психологія»

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Дослідження проводилось упродовж другого семестру (травень – червень 2025 року).

Рівні сформованості готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти 1 курсу спеціальності «Психологія»

Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Когнітивно-інформаційний	20,0	60,0	20,0
Мотиваційно-ціннісний	24,0	64,0	12,0
Поведінково-рефлексивний	16,0	60,0	24,0
Загальний показник	20,0	61,3	18,7

Аналіз рівнів сформованості готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти I курсу спеціальності «Психологія» показав, що за когнітивно-інформаційним критерієм більшість студентів (60,0 %) мають середній рівень, що свідчить про достатнє, але ще не повне засвоєння базових фахових знань і вмінь, тоді як високий та низький рівні виявлено в однаковій частки респондентів (по 20,0 %). За мотиваційно-ціннісним критерієм переважає середній рівень (64,0 %), що вказує на наявність професійної орієнтації та інтересу до спеціальності, але з потребою в подальшому зміцненні внутрішньої мотивації; високий рівень за цим критерієм зафіксовано у 24,0 % студентів, а низький – у 12,0 %. За поведінково-рефлексивним критерієм також домінує середній рівень (60,0 %), що характеризує сформованість основних умінь і навичок професійної взаємодії та саморегуляції на задовільному рівні, тоді як високий рівень спостерігається у 16,0 %, а низький – у 24,0 % опитаних. Загальний показник готовності до професійної діяльності демонструє, що 61,3 % студентів мають середній рівень

сформованості, 20,0 % – високий, а 18,7 % – низький, що загалом указує на переважну часткову сформованість компонентів готовності з потенціалом для цілеспрямованого розвитку в процесі професійної підготовки.

Результати дослідження рівнів сформованості готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти I курсу спеціальності «Психологія» свідчать про переважання середнього рівня за всіма критеріями, що вказує на наявність базових знань, мотивації та первинних професійних умінь, однак недостатній рівень інтеграції структурно-функціональних компонентів готовності. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого формування професійної готовності на наступних етапах навчання, зокрема на II–IV курсах рівня вищої освіти «Бакалавр», коли відбувається поглиблення фахових знань, розвиток практичних навичок, становлення професійної ідентичності та формування особистісної зрілості майбутнього психолога. Особливу роль у цьому процесі відіграє впровадження інноваційних освітніх технологій – інтерактивних методів навчання, проблемно орієнтованого підходу, тренінгових програм, симуляцій професійних ситуацій, використання цифрових платформ і віртуальних середовищ для моделювання психологічної практики. Такі технології не лише активізують пізнавальну діяльність і сприяють формуванню критичного мислення, а й забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, розвивають гнучкі професійні компетентності, необхідні для успішної діяльності психолога в умовах сучасного суспільства.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна стверджувати, що готовність до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» є багатокомпонентним утворенням, інтеграція якого визначається рівнем сформованості когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного та поведінково-рефлексивного компонентів. Переважання середнього рівня сформованості за всіма критеріями свідчить про наявність у студентів необхідної бази для подальшого професійного становлення, водночас указуючи на потребу в системній роботі з підвищення якості засвоєння теоретичних знань, розвитку практичних умінь, зміцненні професійної мотивації та формуванні навичок саморегуляції. Особливо важливим завданням є активне застосування інноваційних освітніх технологій, які сприяють інтеграції теорії та практики, розвитку критичного мислення, гнучких професійних компетентностей і здатності до ефективної діяльності в умовах сучасних викликів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розширенні вибірки респондентів, проведенні порівняльного аналізу рівнів готовності здобувачів вищої освіти різних курсів та форм навчання, а також у вивченні впливу конкретних інноваційних технологій та освітніх методик на формування окремих компонентів готовності. Доцільно також дослідити взаємозв'язок між рівнем професійної готовності та успішністю проходження виробничих і навчально-практичних форм підготовки, що дасть змогу більш цілеспрямовано адаптувати освітні програми до потреб майбутніх психологів і сучасного ринку праці.

Список використаних джерел

1. Ігнатюк О. М., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М. Психологія професійної діагностики та професійного консультування: практичний посібник / за ред. О. М. Ігнатюк. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 225 с. URL : <https://surl.li/nxlved> (дата звернення: 07.08.2025 р.).
2. Калюжна Ю. Розвиток готовності до професійної праці майбутніх психологів у навчальному процесі. *Психологія і особистість*. 2023. Том 13, № 2, С. 209–221. URL : <https://surl.li/pyfmmpr> (дата звернення: 08.08.2025 р.).
3. Олійник В.В. Особливості формування професійної мотивації у майбутніх практичних психологів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (63), Issue: 153, 2018. С. 76–80. URL : <https://surl.li/aaquvq> (дата звернення: 07.08.2025 р.).
4. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.

5. Романенко О. В. Діагностика готовності майбутнього спеціального психолога до професійної діяльності на етапі навчання у вищому навчальному закладі *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 8. С. 216–224. URL : <https://surl.li/bijzui> (дата звернення: 08.08.2025р.).
6. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія. Київ : Мілленіум, 2005. 298 с.

References

1. Ihnatovych, O. M., Tataurova-Osyka, H. P., & Shevchenko, A. M. (2021). *Psykhologhiia profesiinoi diahnostyky ta profesiinoho konsultuvannia: praktychnyi posibnyk* [Psychology of professional diagnostics and career counseling: practical manual] (O. M. Ihnatovych, Ed.). Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from: <https://surl.li/nxlved> (accessed: August 7, 2025) [in Ukrainian].
2. Kaliuzhna, Yu. (2023). Rozvytok hotovnosti do profesiinoi pratsi maibutnikh psykhologiv u navchalnomu protsesi [Development of readiness for professional activity of future psychologists in the educational process]. *Psykhologhiia i osobystist – Psychology and Personality*, 13 (2), 209–221. Retrieved from: <https://surl.li/pyfmmp> (accessed: August 8, 2025) [in Ukrainian].
3. Oliinyk, V. V. (2018). Osoblyvosti formuvannia profesiinoi motyvatsii u maibutnikh praktychnykh psykhologiv [Peculiarities of formation of professional motivation in future practical psychologists]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 6 (63), Issue 153, 76–80. Retrieved from: <https://surl.li/aaquvq> (accessed: August 7, 2025) [in Ukrainian].
4. Prorok, N. V., Kondratenko, L. O., Manylova, L. M., et al. (2020). *Psykhologichna diahnostyka motyvatsii osobystosti do navchannia v umovakh informatsiinoho suspilstva: monohrafiia* [Psychological diagnostics of personality motivation for learning in the information society] (N. V. Prorok, Ed.). Kyiv: Vydavnychi Dim “Slovo” [in Ukrainian].
5. Romanenko, O. V. (2016). Diahnostyka hotovnosti maibutnoho spetsialnoho psykhologa do profesiinoi diialnosti na etapi navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Diagnostics of the readiness of a future special psychologist for professional activity at the stage of higher education]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedagogichni nauky – Current Issues of Correctional Education. Pedagogical Sciences*, 8, 216–224. Retrieved from: <https://surl.li/bijzui> (accessed: August 8, 2025) [in Ukrainian].
6. Shevchenko, N. F. (2005). *Stanovlennia profesiinoi svidomosti praktychnykh psykhologiv u protsesi fakhovoi pidhotovky: monohrafiia* [Formation of professional consciousness of practical psychologists in the process of professional training]. Kyiv: Millenium [in Ukrainian].

Надійшла 30.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ВЕРБАЛЬНІ, ПАРАВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Михальчук Ю. О.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0000-0001-8317-8426

Статтю присвячено комплексному аналізу вербальних, паравербальних та невербальних засобів комунікації у професійній діяльності психолога-консультанта. Обґрунтовано, що якість консультативної взаємодії суттєво визначається не лише змістом мовлення, а й особливостями його емоційно-виразного та невербального супроводу. Розкрито сутність вербальних характеристик, зокрема змістовності, точності, зрозумілості, виразності та доречності, які забезпечують інформативність і логічність комунікації та створюють умови для формування довіри в клієнта. Обґрунтовано, що невербальні прояви – поза, міміка, жести, зоровий контакт і міжособистісна дистанція – виконують функцію зворотного зв'язку, сигналізують про автентичність і емпатійність консультанта та сприяють налагодженню партнерської взаємодії. Висвітлено роль паравербальних характеристик мовлення, зокрема інтонацій, темпу, гучності та пауз, які впливають на емоційний фон бесіди й регулюють її ритміку. На основі аналізу консультативної ситуації з клієнткою, що перебуває у стані адаптації після вимушеного переселення, продемонстровано ефективність інтегрованого застосування зазначених засобів комунікації для усвідомлення клієнтом власних переживань, виявлення внутрішніх ресурсів і формування відчуття психологічної безпеки.

У дослідженні підкреслено, що взаємодія вербальних, паравербальних і невербальних компонентів створює цілісну комунікативну стратегію, яка є визначальною для результативності психологічної допомоги. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків визначено вивчення культурних, вікових і гендерних чинників сприйняття комунікативних засобів, а також розроблення тренінгових програм для підвищення комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: психолог-консультант, вербальна комунікація, невербальні засоби, паравербальні характеристики, консультативна взаємодія, емпатія, адаптація.

Mykhalchuk Yu. O. Verbal, paraverbal, and nonverbal means of communication for psychological counselors

The article is devoted to a comprehensive analysis of verbal, paraverbal, and nonverbal means of communication in the professional activity of a psychologist-consultant. It is substantiated that the quality of consultative interaction is largely determined not only by the content of speech, but also by the peculiarities of its emotional and expressive and nonverbal accompaniment. The essence of verbal characteristics, in particular, content, accuracy, clarity, expressiveness, and relevance, which ensure the informativeness and logicity of communication and create conditions for building trust with the client, is revealed. It is shown that nonverbal manifestations – posture, facial expressions, gestures, eye contact, and interpersonal distance – perform the function of feedback, signal the authenticity and empathy of the consultant, and contribute to the establishment of partnership interaction. The role of paraverbal characteristics of speech, in particular intonation, tempo, volume, and pauses, which influence the emotional background of the conversation and regulate its rhythm, is highlighted. Based on an analysis of a counseling situation with a client who is in a state of adaptation after forced resettlement, the effectiveness of the integrated use of these means of communication for the client's awareness of their own experiences, identification of internal resources, and formation of a sense of psychological security is demonstrated.

The study emphasizes that the interaction of verbal, paraverbal, and nonverbal components creates a comprehensive communication strategy that is decisive for the effectiveness of psychological assistance. A promising direction for further scientific research is the study of cultural, age, and gender factors in the perception of communication tools, as well as the development of training programs to improve the communication skills of future specialists.

Keywords: counseling psychologist, verbal communication, nonverbal means, paraverbal characteristics, counseling interaction, empathy, adaptation.

Вступ. Актуальність дослідження вербальних, паравербальних та невербальних засобів спілкування психолога-консультанта зумовлена сучасними соціокультурними та суспільно-політичними викликами, що постали перед українським суспільством у зв'язку з воєнним станом. Ситуація повномасштабної війни спричинила суттєве зростання кількості осіб, які потребують психологічної підтримки: військовослужбовців, внутрішньо переміщених осіб, цивільного населення, що зазнало втрат, травм чи переживає кризові стани. За таких умов професійна комунікація психолога набуває особливого значення, оскільки саме від якості міжособистісної взаємодії залежить ефективність консультативної допомоги, здатність фахівця встановити контакт, забезпечити відчуття безпеки та довіри, сприяти відновленню психологічних ресурсів особистості.

Особливої ваги набуває комплексне розуміння різних рівнів комунікації, адже в процесі психологічного консультування значущими є не лише зміст висловлювань, а й інтонаційні особливості, темп, гучність мовлення, паузи, а також невербальні прояви – міміка, жести, поза, просторове розміщення співрозмовників. В умовах стресу чи психотравматичних переживань клієнт може не завжди чітко формулювати власні думки, однак саме невербальні й паравербальні сигнали часто відображають його справжні емоційні стани. Тому здатність психолога уважно інтегрувати ці рівні спілкування, інтерпретувати їх у професійному контексті й відповідно вибудовувати консультативний процес є ключовим складником фахової компетентності.

Проблема вербальних, паравербальних та невербальних засобів спілкування психолога-консультанта є досить дослідженою в сучасній психологічній науці, оскільки саме якість комунікації визначає ефективність консультативної взаємодії. У вітчизняній науковій традиції увага приділялася як мовленнєвим особливостям консультанта, так і ролі невербальних сигналів у створенні довірчого контакту. Українські дослідники, зокрема Я. Андрєєва [2], Т. Модестова [1], Г. Панок [2], Н. Славина [3], О. Ставицька [4], Я. Чаплук [2] та ін., наголошували на важливості інтегра-

ції різних рівнів комунікації та їх впливі на результативність консультування.

У зарубіжній психології цій проблемі присвячено праці А. Мехрабіана [5] та К. Роджерса [6], які у своїх дослідженнях обґрунтували значення невербальних і паравербальних компонентів у сприйнятті емоційної інформації. У сучасному контексті вивчення цих аспектів поєднує комунікативний, психолінгвістичний та психотерапевтичний підходи, що дає змогу розглядати засоби спілкування консультанта як цілісну систему, від якої залежить встановлення терапевтичного альянсу та ефективність психологічної підтримки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей застосування вербальних, паравербальних і невербальних засобів спілкування психолога-консультанта, а також визначення їх впливу на ефективність консультативної взаємодії в умовах воєнного стану та суспільних кризових викликів.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження застосовано аналіз наукової літератури з проблеми професійної комунікації психолога-консультанта, що дало змогу узагальнити сучасні підходи до розуміння вербальних, паравербальних і невербальних характеристик мовлення. Використано метод якісного аналізу консультативної взаємодії, зокрема аналіз фрагментів діалогів між психологом і клієнтом, що дало змогу виявити специфіку застосування різних засобів комунікації в умовах психологічного консультування. Метод систематизації та порівняння використано для виокремлення та класифікації вербальних, невербальних і паравербальних засобів спілкування, а також для визначення їхніх функцій у процесі консультування. Для ілюстрації результатів застосовано метод аналізу консультативної ситуації, що дало можливість наочно продемонструвати взаємодію трьох рівнів комунікації.

Так, комбінація теоретичного аналізу, якісного вивчення комунікативних практик та елементів ситуаційного моделювання забезпечила комплексне дослідження проблеми й дала підстави сформулювати висновки щодо значущості інтегрованого використання вербальних, паравербальних та невербаль-

них засобів у професійній діяльності психолога-консультанта.

Результати та дискусії. Уміння чітко та змістовно висловити свої думки, висловлюватись грамотно, здатність не лише привернути увагу своєю мовою, а й впливати на клієнта, володіння культурою мовлення – характеристики професійної психології.

Виділяють змістовні (вербальні), невербальні та паравербальні характеристики мовлення. Змістовні характеристики містять смислове навантаження мовного висловлювання, емоційну насиченість мовлення. У ситуації психологічного консультування емоційна реакція консультанта на клієнта є змістовним аспектом мовної взаємодії. Невербальні характеристики – передання та «зчитування» інформації і вплив одне на одного через жести, міміку, пантоміміку, організацію простору спілкування. Паравербальні характеристики містять такі особливості мовлення, як інтонація, гучність, висота тону та діапазон, темп, тембр голосу [2].

Вербальне мовлення психолога-консультанта має низку сутнісних характеристик, які визначають його ефективність у професійній взаємодії з клієнтом. Насамперед воно повинно бути змістовним, тобто мати внутрішнє наповнення, інформативність та аргументованість. Змістовність виявляється у здатності висловлювань збагачувати співрозмовника новими ідеями, чітко окреслювати позицію психолога-консультанта, визначати аспекти, що потребують подальших роздумів, а також утримувати увагу клієнта. Важливою ознакою мовлення є його точність, яка залежить від знання предмета, ерудиції, логічності мислення та дотримання норм літературної мови. Порушення логіки та послідовності викладу призводить до неточності й знижує довіру до консультанта [1, с. 111].

Не менш значущою є зрозумілість мовлення, оскільки саме воно забезпечує ефективність комунікації. Загальнодоступність мови досягається правильним доббором лексики, уникненням надмірного вживання вузькопрофесійної термінології чи слів із периферійних нашарувань словникового складу, які можуть ускладнити сприйняття висловлювань. Важливо також дотримуватися чистоти мов-

лення, тобто уникати слів-паразитів, повторів та мовних штампів, що не несуть смислового навантаження і відволікають увагу від суті сказаного.

Значущою характеристикою є виразність, адже мовлення психолога має не лише інформувати, а й емоційно впливати, підтримувати увагу та інтерес клієнта, викликати відгук у його внутрішньому світі. Виразність пов'язана зі структурною організацією висловлювань, ритмікою, стилістичними засобами та інтонаційними відтінками. Багатство й різноманітність мовлення зумовлюються лексичним запасом консультанта та його здатністю творчо й оригінально використовувати мовні ресурси, зберігаючи при цьому точність і доступність.

Важливою також є доречність мовлення, яка виявляється у відповідності обраних слів, виразів та інтонацій темі розмови, психологічним особливостям клієнта і контексту консультування. Доречне мовлення сприяє встановленню довіри, створенню атмосфери партнерської взаємодії та забезпечує найбільш продуктивний перебіг консультативного процесу [3].

Наведемо фрагмент протоколу консультації роботи з клієнткою 27 років, що є внутрішньо переміщеною особою, яка втратила житло в результаті бойових дій та наразі винаймає житло в іншому місті, де працювала та взяла дві безоплатні консультації. Клієнтка скаржиться на труднощі в адаптації та відчуття «відчуженості» в новому середовищі, що залишається для неї чужим.

Фрагмент консультативної бесіди:

Клієнтка: «Я наче все маю: дах над головою, роботу... але не відчуваю себе комфортно. Мені здається, що я тут тимчасово, тому й робота тимчасова – не хочеться викладатися «на повну», а в квартиру немає бажання повертатися».

Психолог: «Я правильно Вас розумію, що наявність житла і роботи не дає відчуття внутрішньої опори?» (*перефразування та уточнення*).

Клієнтка: «Так, саме так. Іноді навіть думаю: навіщо намагатися облаштувати побут, якщо я тут не назавжди, для чого купувати нові речі, якщо знову, можливо,

переїжджати... Відчуваю, що вкладати сили в теперішнє життя – даремно та небезпечно, оскільки я знову можу відчути біль та розчарування»

Психолог: «Чи відчуваєте Ви себе зараз в безпеці? Тут, саме зараз, на нашій консультації?» (*стимульовальне відкрите запитання*).

Клієнтка: «Так, мені тут добре. Я нарешті можу відкрито говорити про те, що болить. Говорити просто так, без почуття провини».

Психолог: «Тут Вам безпечно... Що ще дає Вам почуття безпеки?» (*віддзеркалення почуттів та стимульовальне відкрите запитання*).

Клієнтка: «Мені безпечно на роботі – я просто її роблю. Керівництво мною задоволено. Я отримую кошти, на які я можу жити та ще й трішки відкласти. Колеги дуже приємні та привітні. Хоча я не працюю так, як колись, – я просто не маю достатньо ресурсу. Здається, мій керівник це розуміє та дає мені час... Час на усе».

Психолог: «Тобто робота є для Вас не лише матеріальною опорою, а й підтвердженням Вашої сили і здатності впоратися з викликами життя. Це звучить як важливий ресурс, на який можна спиратися в подальшій адаптації» (*резюмування та позитивне підкріплення*).

У процесі консультування психологом використано такі вербальні засоби спілкування: перефразування, віддзеркалення почуттів, відкрите запитання, резюмування (таблиця 1).

Таблиця 1
Вербальні засоби спілкування в роботі психолога-консультанта

Вербальні засоби спілкування	Мета
Перефразування	для перевірки точності розуміння почутого та уточнення змісту
Віддзеркалення почуттів	з метою вербалізації емоційного стану клієнтки й демонстрації емпатійного ставлення
Відкрите запитання	з метою стимуляції клієнтки до самостійного пошуку власних ресурсів
Резюмування	з метою структурування почутого й акцентування на позитивних моментах

Так, засобами вербального спілкування психолог допомагає клієнтці усвідомити власні емоції, окреслити внутрішні ресурси та можливості для поступової адаптації в нових умовах.

Невербальні засоби комунікації мають вагомe значення в процесі психологічного консультування, оскільки не лише забезпечують глибше розуміння емоційного стану клієнта, а й дають змогу прогнозувати його реакції ще до вербалізації думок та виявляти потребу в корекції власної поведінки консультанта для досягнення бажаного результату. Серед основних форм невербальної поведінки особливе значення має поза, яка відображає ставлення людини до співрозмовника та її уявлення про власний статус. Різні культурні традиції закріплюють або забороняють певні пози, однак загалом можна виокремити пози закритості, що характеризуються прагненням зменшити простір, який займає тіло, та пози відкритості, які сигналізують про довіру, готовність до діалогу й відчуття психологічного комфорту. Орієнтація корпусу на співрозмовника, нахил уперед зазвичай свідчать про зацікавленість у взаємодії, тоді як відкидання назад чи відвертання погляду – про уникнення контакту. Прагнення заявити про свій статус проявляється в напруженій поставі, розгорнутих плечах, іноді в характерних позах. Натомість розслабленість і невимушеність у позі вказують на відсутність потреби підкреслювати власне становище [4, с. 638].

Не менш значущими є жести, що становлять систему рухів руками та головою, зрозумілу для учасників комунікації. Їх поділяють на комунікативні, що виконують функції привітання, прощання, привернення уваги чи підтвердження; на жести, які відображають оцінку та емоційне ставлення (схвалення, недовіра, розгубленість та ін.); а також на описові, які набувають сенсу лише в контексті мовлення. Важливою умовою є відповідність між вербальними висловлюваннями та супровідними невербальними сигналами, адже їх невідповідність часто свідчить про нещирість чи внутрішню суперечливість позиції співрозмовника.

Невербальна поведінка виконує функцію зворотного зв'язку, дозволяє консультанту перевіряти власні інтерпретації, демонструвати розуміння сигналів клієнта та актуалізувати

Таблиця 2

**Невербальні засоби спілкування
психолога-консультанта**

Невербальні засоби спілкування	Зміст
Зоровий контакт	Психолог підтримує м'який, доброзичливий контакт очима, не надто пишно, щоб не викликати дискомфорт, але достатньо, щоб клієнт відчував зацікавленість.
Поза	Консультант сидить у відкритій позі (трохи нахилившись уперед, руки розслаблені), демонструючи увагу й готовність слухати. Важливо уникати закритих поз (схрещені руки, відвертання корпусу).
Міміка	Вираз обличчя співчутливий і спокійний, легкі кивки головою підтверджують, що психолог уважно слухає і розуміє
Жести	Використовуються стримані й плавні жести (наприклад, відкриті долоні), які передають доброзичливість і безпеку
Дистанція	Зберігається комфортна міжособистісна відстань, що відповідає інтимно-діловому простору (приблизно 1–1,5 метра), щоб клієнтка почувалася в безпеці.

власну реакцію. Однак важливо уникати інтерпретації окремих жестів у відриві від цілісної системи невербальних проявів. Один і той самий жест може мати кілька значень, в іншій ситуації – не містити жодного сенсу, а в деяких випадках навіть бути хибно інтерпретованим. Тому достовірні висновки можна робити лише на основі сукупності взаємопов'язаних сигналів тіла, які узгоджуються між собою і проявляються в різних формах поведінки [1, с. 113].

Невербальні знаки можуть як підсилювати вербальну інформацію, так і суперечити їй. У випадках розбіжностей значно більшу інформативність мають саме невербальні прояви, які за експертними оцінками у п'ять разів перевищують за змістовністю слова. Наприклад, ситуація, коли клієнтка під час першої консультації сидить у статичній напруженій позі, тримає сумочку на колінах, відводить погляд убік, але при цьому вербально заявляє про довіру до консультанта, може свідчити про відсутність справжнього відчуття безпеки та недосягнуту атмосферу довіри у взаємодії.

Під час інтерпретації невербальних сигналів варто враховувати ситуаційний контекст, фізіологічні та зовнішні чинники, такі як втома, холод чи незручний одяг, які можуть впливати на пози та жести. Загалом невербальна поведінка клієнта є невід'ємним відображенням його психічного стану і водночас – засобом комунікативного вираження, що має вагомe значення для розуміння психологом глибинних переживань та потреб співрозмовника [6].

Характеристику невербальних засобів спілкування у процесі консультативної допомоги подано в таблиці 2.

Невербальні засоби спілкування в консультативній практиці є важливим інструментом створення атмосфери довіри, психологічної безпеки та відкритості. Зоровий контакт, відкрита поза, доброзичлива міміка, стримані жести та оптимальна дистанція забезпечують формування позитивного емоційного фону, підсилюють вербальне повідомлення й сприяють налагодженню ефективної взаємодії. Сукупність цих невербальних сигналів допомагає клієнтові відчути щирість і підтримку з боку консультанта, що є необхідною умовою для розкриття особистісних переживань і продуктивного перебігу психологічного консультування.

Паравербальні засоби комунікації відображають специфіку мовлення психолога-консультанта, що проявляється в темпі та ритмі мовлення, інтонаційних особливостях, паузах, швидкості, рівні експресії, характері голосових реакцій та загальних характеристиках голосу. Сукупність цих параметрів зумовлює здатність фахівця встановлювати й підтримувати ефективний контакт із клієнтом. Важливим чинником у формуванні професійного вербального іміджу консультанта є також якісні характеристики голосу, серед яких резонанс, висота тону, сила звучання, тембр, виразність, чіткість артикуляції та правильність вимови [5].

Характеристику паравербальних засобів спілкування у процесі консультативної допомоги подано в таблиці 3.

Таблиця 3
Паравербальні засоби спілкування
психолога-консультанта

Паравербальні засоби спілкування	Зміст
Інтоніяція	Голос консультанта спокійний, теплий, без різких підвищень тону. Це створює відчуття стабільності
Темп мовлення	Дещо сповільнений, щоб клієнт мав змогу краще усвідомлювати свої емоції та відчувати, що його не кваплять
Гучність голосу	Помірна, близька до розмовної, що підкреслює атмосферу довіри та прийняття.
Пауза	Використання пауз після висловлювань клієнта – як невербальний сигнал поваги до його переживань і можливість додати щось важливе
Тональність	У місцях, де психолог відображає почуття клієнта («Ви ніби відчуваєте, що вкладати сили...»), тон набуває м'якості й співчутливості.

Приклад у ситуації з клієнткою:

Коли клієнтка звертається з проблемою:
«Мені здається, що я тут тимчасово, тому й робота тимчасова – не хочеться викладатися «на повну», а в квартиру немає бажання

повертатися», психолог з легкою співчутливою мімікою відповідає спокійним і теплим голосом, робить паузу, щоб дати клієнтці простір для продовження думки.

Так, усі три рівні комунікації взаємодіють між собою: вербальні засоби формують зміст повідомлення, паравербальні – емоційний відтінок і тональність, а невербальні – підтверджують щирість та автентичність ставлення консультанта до клієнта. Невербальні й паравербальні сигнали підсилюють вербальне повідомлення та формують атмосферу довіри, яка є критично важливою для ефективності психологічної допомоги (таблиця 4).

Так, дослідження вербальних, паравербальних та невербальних засобів комунікації психолога-консультанта набуває особливої наукової та практичної актуальності в сучасних українських реаліях. Воно дає змогу поглибити розуміння механізмів ефективної психологічної взаємодії в кризових умовах, а також сприяє вдосконаленню професійної підготовки фахівців, здатних надавати дієву допомогу людям у ситуаціях війни та поствоєнної відбудови суспільства.

Висновки. У результаті проведеного аналізу встановлено, що ефективність професійної діяльності психолога-консультанта суттєво зумовлена інтегрованим використанням вербальних, невербальних і паравербальних засо-

Таблиця 4
Порівняльна таблиця засобів використання вербальних, паравербальних та невербальних засобів у діяльності психолога-консультанта (на основі описаної ситуації з клієнткою-ВПО)

Вид	Приклади використання	Функції в консультуванні	Приклад у ситуації з ВПО
Вербальні	Перефразування, уточнення, відкриті питання, резюмування, віддзеркалення почуттів	Передають зміст інформації, структурують діалог, допомагають клієнтові усвідомити власний стан, формують довіру та прийняття	«Я правильно Вас розумію, що наявність житла і роботи не дає відчуття внутрішньої опори?»
Паравербальні	Інтоніяція, темп і ритм мовлення, паузи, гучність, тональність	Посилляють емоційний вплив слів, регулюють темп бесіди, створюють атмосферу безпеки	Спокійний і теплий тон, уповільнений темп, м'яка пауза після розповіді клієнтки, щоб дати їй простір для продовження
Невербальні	Поза, міміка, жести, зоровий контакт, дистанція, рухи тіла	Передають емоційне ставлення, демонструють емпатію, підтримують довіру та контакт	Відкрита поза, легкий нахил уперед, співчутливий вираз обличчя, м'який зоровий контакт, оптимальна дистанція 1–1,5 м

бів спілкування. Саме їх взаємодія забезпечує точність і зрозумілість висловлювань, створює атмосферу довіри та психологічної безпеки, сприяє глибшому усвідомленню клієнтом власних переживань і пошуку внутрішніх ресурсів для адаптації. Доведено, що змістовність, виразність і доречність мовлення психолога поєднуються з невербальними сигналами ширості та емпатії, а також паравербальними характеристиками голосу, що в сукупності формує цілісну комунікативну стратегію взаємодії психолога з клієнтом. Установлено, що в разі роботи з клієнтами, які пережили травматичні події та перебувають у процесі адаптації до нових умов життя, комплексне застосування цих засобів комунікації набуває

особливої значущості. Вони не лише забезпечують підтримку та стабілізацію емоційного стану, а й допомагають формувати внутрішні ресурси та відновлювати почуття безпеки.

Перспективи подальших досліджень убагачуються в поглибленому вивченні культурних, вікових і гендерних відмінностей у сприйнятті вербальних, невербальних і паравербальних засобів комунікації, а також у розробленні практичних методик і тренінгових програм з метою вдосконалення комунікативної компетентності психологів-консультантів. Це сприятиме підвищенню ефективності психологічної допомоги в умовах кризових ситуацій і забезпечить нові підходи до формування професійного мовленнєвого іміджу фахівців.

Список використаних джерел

1. Модестова Т. В. Вербальні та невербальні аспекти міжособистісної комунікації у сучасному контексті. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 1 (22). С. 109–115. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229858774.pdf> (дата звернення: 11.07.2025).
2. Панок Г. М., Чаплук Я. В., Андреева Я. Ф. Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультації : навч. посібник / за заг. ред. В. Г. Панка, І. М. Зварича. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. 384 с. URL: <https://surl.li/hltucy> (дата звернення: 12.08.2025).
3. Психологічне консультування : навчально-методичний посібник. Видання третє, перероблене та доповнене / укладач Н. С. Славина. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2022. 180 с. URL: <https://surl.li/cnkdbz> (дата звернення: 10.08.2025).
4. Ставицька О. Г. Стратегія невербальної комунікації психолога-консультанта. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КІПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2012. Випуск 15. С. 635–643. URL: <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/issue/view/9737> (дата звернення: 11.07.2025).
5. Mehrabian A. Verbal and nonverbal interaction of strangers in a waiting situation. *Journal of Experimental Research in Personality*, 1971. No. 5. С. 127–138.
6. Rogers C. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. London: Constable, 1965. 240 p.

References

1. Modestova, T.V. (2014). Verbalni ta neverbalni aspekty mizhosobystisnoi komunikatsii u suchasnomu konteksti [Verbal and nonverbal aspects of interpersonal communication in the modern context]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky* – Actual Problems of Sociology, Psychology, Pedagogy, 1 (22), 109–115. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/229858774.pdf> [in Ukrainian].
2. Panok, H.M., Chapluk, Ya.V., & Andrieieva, Ya.F. (2019). Osnovy psykholohichnoi dopomohy: teoriia ta praktyka psykholohicheskoi konsultatsii: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of psychological assistance: Theory and practice of counseling]. V.H. Panok, I.M. Zvarych (Eds.). Chernivtsi: Chernivtsi National University named after Yu. Fedkovych. Retrieved from: <https://surl.li/hltucy> [in Ukrainian].
3. Slavina, N.S. (Comp.). (2022). Psykholohichne konsultuvannia: navchalno-metodychnyi posibnyk. Vydannia tretie, pereroblene ta dopovnene [Psychological counseling: Educational-methodical manual. 3rd ed., revised and supplemented]. Kamianets-Podilskyi: Kovalchuk O.V. Retrieved from: <https://surl.li/cnkdbz> [in Ukrainian].
4. Stavitska, O.H. (2012). Stratehiia neverbalnoi komunikatsii psykholoha-konsultanta [The strategy of nonverbal communication of a counseling psychologist]. *Problemy suchasnoi psykholohii* – Problems of Modern Psychology, 15, 635–643. Retrieved from: <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/issue/view/9737> [in Ukrainian].
5. Mehrabian, A. (1971). Verbal and nonverbal interaction of strangers in a waiting situation. *Journal of Experimental Research in Personality*, 5, 127–138.
6. Rogers, C. (1965). Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. London: Constable.

Надійшла 08.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КОЛЬОРОТЕРАПІЇ

Мороз О. І.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука»

ORCID ID: 0000-0002-0113-9253

Статтю присвячено дослідженню розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєнного стану в Україні. Наголошується на актуальності проблеми, зумовленої підвищеним рівнем психоемоційної напруги в дітей, зниженням їхньої психологічної безпеки та потребою в збереженні природного творчого потенціалу. Кольоротерапія розглядається як інтегрований метод психолого-педагогічного впливу, що поєднує елементи художньої діяльності та психологічної підтримки, забезпечуючи гармонізацію емоційного стану та активізацію креативного мислення.

Методологія дослідження містила аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури, педагогічні спостереження та організацію інтерактивних занять із використанням кольоротерапевтичних прийомів («кольорові казки», «кольоровий дощ», «запали веселку»). Результати дослідження засвідчили, що цілеспрямоване застосування кольору сприяє розвитку уяви, асоціативного мислення, мовленнєвої творчості та емоційної чутливості дітей. Водночас виявлено специфічний психофізіологічний вплив окремих кольорів на емоційний стан і поведінку дітей старшого дошкільного віку, що потребує врахування під час освітньої та виховної роботи в закладі дошкільної освіти.

Обґрунтовано значний потенціал кольоротерапії як універсального засобу розвитку творчих здібностей, формування емоційної врівноваженості та підвищення адаптивності дітей у складних соціальних умовах. Доведено, що кольоротерапія сприяє активізації уяви, асоціативного мислення, мовленнєвої творчості та емоційної чутливості. Встановлено, що цілеспрямоване застосування кольорової гами в освітньому процесі позитивно впливає на психоемоційний стан дітей, знижує рівень тривожності, формує навички саморегуляції, підвищує комунікативну компетентність і стимулює креативне мислення.

Ключові слова: кольоротерапія, творчі здібності, діти старшого дошкільного віку, інтерактивні прийоми, психоемоційний стан, креативне мислення.

Moroz O. I. Development of creative abilities in older preschool children through color therapy

The article is devoted to the study of the development of creative abilities of older preschool children through color therapy in the context of modern social challenges, in particular the state of war in Ukraine. The relevance of the problem is emphasized, caused by the increased level of psycho-emotional stress in children, a decrease in their psychological security, and the need to preserve their natural creative potential. Color therapy is considered as an integrated method of psychological and pedagogical influence, combining elements of artistic activity and psychological support, ensuring the harmonization of the emotional state and the activation of creative thinking.

The results of the study showed that the purposeful use of color contributes to the development of imagination, associative thinking, speech creativity, and emotional sensitivity in children. At the same time, a specific psychophysiological effect of certain colors on the emotional state and behavior of older preschool children was revealed, which needs to be taken into account in educational and upbringing work in preschool educational institutions.

Summarizing the results, the authors emphasize the significant potential of color therapy as a universal means of developing creative abilities, forming emotional balance, and increasing the adaptability of children in difficult social conditions. It has been established that the purposeful use of color schemes in the educational process has a positive effect on the psycho-emotional state of children, reduces anxiety levels, develops self-regulation skills, improves communication skills, and stimulates creative thinking.

Keywords: color therapy, creative abilities, older preschool children, interactive techniques, psycho-emotional state, creative thinking.

Вступ. Актуальність проблеми розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії в умовах воєнного стану в Україні зумовлена комплексом соціально-психологічних та педагогічних чинників, пов'язаних із кризовими обставинами сьогодення. Збройна агресія, вимушене переміщення сімей, втрата звичного середовища та постійний стресовий тиск негативно впливають на емоційний стан дітей, знижують рівень їхньої психологічної безпеки та послаблюють мотивацію до пізнавальної діяльності. У цих умовах особливої ваги набувають методи, здатні не лише зберегти, а й розвинути природний творчий потенціал дитини, сприяти формуванню стійких емоційно-позитивних переживань, відновленню внутрішньої рівноваги та почуття захищеності.

Кольоротерапія як інтегрований засіб впливу поєднує елементи художньої діяльності та психологічної підтримки, створюючи безпечний простір для самовираження та емоційного розвантаження [4]. Наукові дослідження підтверджують, що колірна стимуляція впливає на психоемоційний стан дитини, активізує уяву, сприяє розвитку дрібної моторики, зосередженості й креативного мислення. Для дітей старшого дошкільного віку, у яких спостерігається інтенсивне формування образного мислення та емоційної сфери, робота з кольором є природним і доступним каналом самореалізації та подолання тривожності [6].

У контексті воєнного стану в Україні роль кольоротерапії виходить за межі естетичного чи розвивального аспекту, перетворюючись на дієвий ресурс психолого-педагогічної реабілітації. Її використання сприяє не лише розвитку творчих здібностей, а й формуванню адаптивних механізмів, підвищенню стресостійкості та підтриманню психологічного благополуччя дитини, що в умовах суспільної нестабільності та емоційних перевантажень є важливим складником збереження її цілісного розвитку та майбутнього потенціалу.

Проблема розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії частково висвітлена в працях вітчизняних дослідників. У наукових та методичних джерелах розглядаються

питання застосування нетрадиційних технік малювання (М. Антонюк, І. Левик [1]; Ж. Безверха, А. Ковальова [2]), діагностики здібностей дітей (І. Біла [3]), а також упровадження арттерапевтичних методів, зокрема кольоротерапії, у практику психологічної та педагогічної роботи (Л. Животенко [4]; Н. Лісневська [5]; Т. Паламарчук [6]). Ці дослідження створюють методичну та теоретичну основу для використання кольору як інструмента розвитку креативності та емоційного комфорту, однак комплексний аналіз його впливу на творчий потенціал дітей старшого дошкільного віку залишається перспективним напрямом наукових пошуків.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії використано комплекс методів, що забезпечують як теоретичне обґрунтування проблеми, так і практичну перевірку її ефективності. На теоретичному рівні застосовували методи аналізу та синтезу науково-педагогічної та психологічної літератури, які дали змогу простежити еволюцію підходів до вивчення дитячої творчості, виявити психофізіологічні аспекти впливу кольору на розвиток дитини, а також систематизувати методики арттерапевтичної практики. Використання порівняльного аналізу дало змогу співвіднести вітчизняні й зарубіжні наукові підходи, що створило цілісне уявлення про досліджувану проблему.

На емпіричному рівні дослідження ґрунтувалося на застосуванні педагогічного спостереження, діагностичних методик та інтерактивних занять із використанням кольоротерапевтичних прийомів. Спостереження проводилися у природних умовах освітнього процесу з метою виявлення рівня творчої активності дітей, їхньої емоційної чутливості та здатності до образного мислення. Діагностичні методики містили завдання на виявлення рівня фантазії, асоціативного мислення й креативності, що дало змогу простежити динаміку розвитку творчих здібностей під впливом запропонованих вправ.

Практична частина дослідження передбачала організацію системи занять, у яких застосовували інтерактивні прийоми кольо-

ротерапії – «кольорові казки», «кольоровий дощ», «запали веселку» та інші. Вибір цих методик зумовлений їхньою доступністю для дітей старшого дошкільного віку, емоційною привабливістю та здатністю поєднувати пізнавальний, естетичний і терапевтичний потенціал кольору. Під час занять фіксувалися прояви дитячої уяви, емоційні реакції, мовленнєва активність та рівень включення у творчу діяльність.

Результати та дискусії. Дошкільний вік є важливим етапом первинної соціалізації дитини, коли формується комплекс стійких соматичних і психічних характеристик [3]. На підставі результатів спостережень та практичного досвіду встановлено, що розвиток специфічних видів діяльності дитини (ігрової, пізнавальної, образотворчої тощо) відбувається більш ефективно за умови інтеграції кольоротерапії в освітній процес як складника психогігієнічної та психокорекційної роботи [1, с. 14].

Кольоротерапія розглядається як метод корекції психоемоційного стану дитини за допомогою використання певних кольорів. Ця методика ґрунтується на впливі фотонів світла різної довжини хвилі на центральну нервову систему, що зумовлює можливість досягнення позитивних результатів у зниженні проявів апатії, дратівливості, гіперактивності та початкових форм дитячої агресії [5, с. 73].

Практика застосування кольоротерапії в роботі з дітьми передбачає визначення індивідуально переважного кольору та наповнення ним максимально можливого простору, у якому перебуває дитина. Найчастіше діти дошкільного віку віддають перевагу червоному, зеленому або жовтому кольорам, що вказує на нормальний перебіг розвитку, інтерес до нового та яскравого, високу активність і пізнавальну допитливість. Натомість домінування улюблених білих або чорних відтінків може свідчити про схильність дитини до замкненості та комфорт у ситуації самотності [6].

В умовах закладу дошкільної освіти діти постійно перебувають під впливом замкнутого простору, що зумовлює необхідність упровадження педагогами кольоротерапевтичних вправ, спрямованих на зниження психоемо-

ційної напруги, стабілізацію настрою та відновлення відчуття радості й безтурботності.

Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії передбачає формування повноцінних уявлень про різноманіття кольорів і розвиток здатності їх розрізняти, удосконалення слухової та зорової уваги, зменшення емоційно-психічної та фізичної напруги, підвищення рівня комунікативної компетентності, а також стимуляцію фантазії та творчої уяви [4, с. 26]. Реалізація цих завдань сприяє формуванню в дитини навичок саморегуляції, тобто здатності свідомо керувати емоційно-вольовими процесами.

У наукових дослідженнях з психології кольору та арттерапії підкреслюється, що кожен колір має специфічний психофізіологічний вплив на дитину дошкільного віку, зумовлений особливостями сприйняття та нейропсихологічної обробки зорових стимулів (таблиця 1).

Так, цілеспрямоване використання різних кольорів у творчій діяльності старших дошкільників не лише впливає на їхній емоційний стан, а і є ефективним інструментом розвитку уяви, асоціативного мислення та естетичного сприйняття.

Заняття з використанням засобів кольоротерапії сприяють вирішенню таких завдань творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку: знімати психоемоційну та м'язову напругу; розвивати пізнавальні процеси; формувати мовленнєві навички; емоційну сферу; закріплювати сенсорні еталони, розвивати творчі здібності [5].

На заняттях з розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії ефективним є використання таких інтерактивних прийомів, як «кольорові казки», «кольоровий дощ», «запали веселку» та ін. Зокрема, ефективним прийомом розвитку творчих здібностей є придумування разом з дітьми «кольорових казок», наприклад: «Жовта казка», «Червона казка», «Зелена казка», «Блакитна казка» та ін.

Так, під час створення «Жовтої казки» діти можуть уявляти сонце, яке вранці будить квіти й пташок, розганяє хмари та дарує радість усім навколо. У центрі сюжету може бути каз-

Таблиця 1

Психофізіологічний вплив кольорів на дітей старшого дошкільного віку та рекомендації щодо їх використання в процесі розвитку їх творчих здібностей

Колір	Психофізіологічний вплив на дитину	Рекомендації щодо використання в роботі з дітьми
Червоний	Підвищує активність, стимулює нервову систему, активізує увагу; надмір може спричинити емоційне збудження	Використовується для активізації діяльності, що потребує енергії; однак варто уникати надмірного насичення простору
Жовтий	Сприяє оптимізму, стимулює інтелектуальну активність, розвиває уяву	Ефективний у реалізації творчих і пізнавальних завдань; для групових ігор
Зелений	Заспокоює, знижує тривожність, допомагає зосередитись	Використовується в зонах відпочинку та під час занять, що потребують концентрації
Синій	Має релаксувальний ефект, знижує збудження, створює відчуття безпеки	Доречний для роботи з тривожними дітьми та під час релаксаційних вправ
Блакитний	Поєднує спокій синього з відчуттям простору, підвищує емоційну рівновагу	Використовується в розвивальному середовищі для творчої роботи та відпочинку
Фіолетовий	Розвиває інтуїцію, уяву, чутливість до мистецтва	Використовується дозовано для стимуляції художньо-естетичного сприйняття
Білий	Символізує чистоту, створює відчуття простору; надлишок – емоційна нейтральність	Рекомендується в поєднанні з яскравими кольорами для збалансованого впливу
Чорний	Підкреслює інші кольори, створює завершеність образу; надлишок – відчуття ізоляції	Використовується лише для акцентів у поєднанні з іншими кольорами

ковий герой – маленький промінчик, що мандрує світом і ділиться теплом з усіма, кого зустрічає. «Блакитна казка», своєю чергою, може розгортатися навколо небесної хмаринки, яка мандрує просторами неба, поливає поля дощиком і допомагає квітам рости. Образи жовтого і блакитного кольорів не лише розкривають перед дітьми можливість художнього осмислення явищ природи, а й стимулюють їхню уяву, розвивають асоціативне мислення та емоційно-ціннісне ставлення до світу.

Придумування кольорових казок сприяє розвитку образного мислення, мовленнєвої творчості та емоційної чутливості дітей. Дошкільники вчать не лише складати оповіді, а й передавати через кольори власний емоційний стан, відчуття, асоціації, що є важливим для формування їхнього естетичного досвіду. У процесі такої діяльності розвивається здатність співпереживати, бачити у звичайних речах казкове й дивовижне, а також формуються основи креативного мислення.

Інтерактивний прийом «кольоровий дощ» реалізується шляхом використання різнокольорових паперових крапель або стрічок, які «падають» на дітей під час музичного супроводу. Діти реагують на ці кольори відповід-

ними рухами, емоціями чи словами. Такий прийом забезпечує гармонізацію психоемоційного стану та сприяє розвитку асоціативних зв'язків між кольором і настроєм. Прийом «запали веселку» полягає у створенні спільної композиції, коли діти послідовно «запалюють» кольори веселки за допомогою фарб, світлових ефектів чи кольорових предметів, при цьому виражаючи власні думки й почуття через образи, які вони асоціюють із кожним кольором. Цей метод розвиває колективну взаємодію, творче самовираження та емоційно-естетичне сприйняття.

Так, використання інтерактивних прийомів кольоротерапії в дошкільному віці є ефективним засобом розвитку творчих здібностей, оскільки воно поєднує емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та художньо-естетичний досвід дитини. «Кольорові казки» формують здатність до мовленнєвої творчості та символічного мислення, «кольоровий дощ» стимулює емоційно-рухову активність та асоціативне мислення, а «запали веселку» розвиває колективну взаємодію та гармонізує внутрішній стан дітей. Сукупність цих прийомів створює умови для творчого розвитку особистості дитини дошкільного віку, сприяючи становленню його креативності та емоційної культури.

Важливою умовою ефективного впливу кольору на розвиток дитини є отримання позитивних емоцій не лише в межах спеціально організованих занять з арттерапії, а й у процесі повсякденної діяльності. Кольорове оформлення приміщень, меблів, іграшок повинно бути гармонійно збалансованим та сприяти формуванню позитивного емоційного стану в дітей. Зокрема, у спальнях доцільно використовувати світлі, спокійні відтінки, які забезпечують релаксацію, тоді як у кімнатах для занять та ігор перевагу варто надавати більш яскравим кольорам, що стимулюють активність та пізнавальний інтерес.

Надмірне різноманіття кольорової гами у просторі закладу дошкільної освіти є небажаним, оскільки ускладнює гармонійне поєднання відтінків та підвищує рівень психічної втоми дітей, які перебувають у ньому значну частину дня. Саме тому під час вибору домінантних кольорів інтер'єру необхідно враховувати їх психофізіологічний вплив:

Червоний колір стимулює кровообіг, обмінні процеси, імунітет і підвищує рівень психологічної активності.

Жовтий позитивно впливає на нервову систему, підвищує життєвий тонус та активізує діяльність різних центрів головного мозку.

Зелений сприяє зниженню проявів безсоння, має позитивний вплив на зорову систему, формує психічну рівновагу й відчуття умиротворення.

Блакитний допомагає знижувати температуру тіла та артеріальний тиск, а також підвищує опірність організму до інфекцій.

Синій сприяє зміцненню ендокринної системи та забезпечує відчуття психологічної безпеки [6].

Так, застосування кольоротерапії у практиці закладів дошкільної освіти може розглядатися як універсальний засіб розвитку в дітей фантазії, творчої уяви та креативного мислення. Це підтверджує значний потенціал кольоротерапії як ефективного методу формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Кольоротерапія є ефективним засобом розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, яка сприяє активізації уяви, асоціативного мислення, мовленнєвої творчості та емоційної чутливості. Встановлено, що цілеспрямоване застосування кольорової гами в освітньому процесі позитивно впливає на психоемоційний стан дітей, знижує рівень тривожності, формує навички саморегуляції, підвищує комунікативну компетентність і стимулює креативне мислення.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розроблення диференційованих програм кольоротерапії з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей, а також інтеграція кольоротерапії з іншими арттерапевтичними технологіями. Доцільним видається вивчення впливу кольоротерапії на дітей з особливими освітніми потребами та аналіз її ролі у формуванні емоційної стійкості й соціальної адаптації в умовах кризових обставин.

Список використаних джерел

1. Антонюк М. В., Левик І. М. Розвиток художньо-творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційних технік малювання. *Пріоритетні напрями розвитку науки, освіти, технологій та інноваційної діяльності в Україні: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції* (Полтава, 12 квітня 2024 р.). Полтава : ЦФЕНД, 2024. С. 13–15. URL: https://eprints.zu.edu.ua/39644/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 09.08.2025).
2. Безверха Ж., Ковальова А. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку у зображувальній діяльності засобами нетрадиційного малювання. *Педагогіка та освіта*. 2025. № 17. С. 155–167. URL: <https://surl.li/utqnmng> (дата звернення: 09.08.2025).
3. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
4. Животенко Л. Арт-терапія : популярні методи в роботі психолога. *Психолог дошкілля*. 2016. № 1. С. 26–27.
5. Лісневська Н. Особливості застосування кольоротерапії в роботі з дітьми дошкільного віку як засобу впливу на їхнє здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка., 2020. № 1 (95). С. 73–82. URL: <https://surl.li/enfkqt> (дата звернення: 10.08.2025).
6. Паламарчук Т. В. Арт-терапія в дошкільній освіті: кольоротерапія як засіб розвитку творчих здібностей та психологічного комфорту дітей. URL: <https://surl.li/ojhhe> (дата звернення: 11.08.2025).

References

1. Antoniuk, M. V., & Levyk, I. M. (2024). Rozvytok khudozhno-tvorchykh zdibnostei u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy netradytsiinykh tekhnik maliovannia [Development of artistic and creative abilities in older preschool children by means of non-traditional drawing techniques]. *Priorytetni napriamy rozvytku nauky, osvity, tekhnologii ta innovatsiinoi diialnosti v Ukraini: zbirnyk tez dopovidei mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Poltava, April 12, 2024), (P. 13–15). Poltava: TsFEND. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/39644/?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].
2. Bezverkha, Zh., & Kovalova, A. (2025). Rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei starshoho doshkilnoho viku u zobrazhuvalnii diialnosti zasobamy netradytsiinoho maliovannia [Development of creative abilities of older preschool children in visual activity by means of non-traditional drawing]. *Pedahohika ta osvita – Pedagogy and Education*, 17, 155–167. Retrieved from: <https://surl.li/utqnmq> [in Ukrainian].
3. Bila, I. M. (2014). Psykholohiia dytiachoi tvorchosti [Psychology of children's creativity]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
4. Zhyvotenko, L. (2016). Art-terapiia: populiarni metody v roboti psykholoha [Art therapy: popular methods in psychologist's work]. *Psykholog doshkillia – Preschool Psychologist*, 1, 26–27 [in Ukrainian].
5. Lisnevsk, N. (2020). Osoblyvosti zastosuvannia koloroterapii v roboti z ditmy doshkilnoho viku yak zasobu vplyvu na yikhnie zdorovia [Peculiarities of using color therapy in working with preschool children as a means of influencing their health]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 1 (95), 73–82. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Retrieved from: <https://surl.li/enfkqt> [in Ukrainian].
6. Palamarchuk, T. V. (2025, February 21). Art-terapiia v doshkilnii osviti: koloroterapiia yak zasib rozvytku tvorchykh zdibnostei ta psykholohichnoho komfortu ditei [Art therapy in preschool education: color therapy as a means of developing children's creative abilities and psychological comfort]. *Vseosvita – All Education*. Retrieved from: <https://surl.li/ojhhie> [in Ukrainian].

Надійшла 07.08.2025

Прийнята 12.09.2025

Опублікована 15.10.2025

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ СУПЕРВІЗІЙНОГО ПРОЦЕСУ В ПІДГОТОВЦІ ФАСИЛІТАТОРІВ ГРУП ПІДТРИМКИ

Ніколаєв Л. О.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, завідувач
навчально-методичної лабораторії психології групової роботи
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID ID: 0000-0001-6506-4871

У статті досліджено методологічні засади організації супервізійного процесу в підготовці фасилітаторів груп підтримки. Актуальність проблеми зумовлена зростанням потреби у кваліфікованих фасилітаторах в умовах сучасних соціально-економічних викликів, зокрема наслідків воєнних дій та внутрішнього переміщення населення в Україні.

Проаналізовано еволюцію супервізійних моделей від індивідуальної підтримки до сучасних інтегративних підходів, включно з індивідуальною, колегіальною, еволюційною, рефлексивною, інтегративною, коучинговою та групою моделями. Схарактеризовано специфіку діяльності фасилітаторів груп підтримки та основні виклики їхньої професійної практики, пов'язані з високим рівнем емоційного навантаження та ризиком професійного вигорання.

Визначено ключові принципи супервізійного процесу: безпеки і довіри, рефлексивності, партнерства, етичності, розвитку компетентності та інтегративності. Систематизовано найефективніші методи супервізії, серед яких групові обговорення, кейс-аналіз, рефлексивні практики, метод метафоричних асоціативних карт та коучингові техніки. Розглянуто різноманітні форми реалізації супервізії: індивідуальні, групові та змішані.

Запропоновано структуровану модель організації супервізійного процесу, що охоплює діагностику запитів фасилітаторів, планування супервізійних зустрічей, проведення супервізії та оцінювання її ефективності з подальшою корекцією процесу. Обґрунтовано, що інтеграція супервізії в систему підготовки фасилітаторів забезпечує розвиток професійних компетентностей, профілактику емоційного вигорання та підвищення якості групової роботи. Результати дослідження сприятимуть формуванню цілісної системи професійної підтримки фахівців соціально-економічних професій.

Ключові слова: групи підтримки, інтеграція, моделі супервізії, супервізія, супервізійна практика, супервізійний процес, принципи, професійна підтримка, фасилітатор.

Nikolaiev L. O. Methodological foundations of organizing the supervisory process in training support group facilitators

The article examines the methodological foundations of organizing the supervisory process in training support group facilitators. The relevance of the problem is determined by the growing need for qualified facilitators in the context of contemporary socio-economic challenges, particularly the consequences of military actions and internal displacement of population in Ukraine.

The evolution of supervisory models from individual support to modern integrative approaches has been analyzed, including individual, collegial, developmental, reflective, integrative, coaching, and group models. The specificity of support group facilitators' activities and the main challenges of their professional practice, related to high levels of emotional burden and risk of professional burnout, have been characterized.

Key principles of the supervisory process have been identified: safety and trust, reflexivity, partnership, ethics, competence development, and integrativeness. The most effective supervision methods have been systematized, including group discussions, case analysis, reflective practices, metaphorical associative cards method, and coaching techniques. Various forms of supervision implementation have been examined: individual, group, and mixed.

A structured model for organizing the supervisory process has been proposed, encompassing diagnosis of facilitators' needs, planning of supervisory meetings, conducting supervision, and evaluating its effectiveness with subsequent process correction. It has been substantiated that integration of supervision into the facilitator training system ensures the development of professional competencies, prevention of emotional burnout, and improvement of group work quality. The research results will contribute to the formation of a comprehensive system of professional support for specialists in socioeconomic professions.

Keywords: support groups, integration, supervision models, supervision, supervisory practice, supervisory process, principles, professional support, facilitator.

Вступ. Сучасні соціально-економічні й суспільно-політичні виклики, зокрема наслідки воєнних дій, внутрішнє і зовнішнє переміщення населення, зростання рівня психологічного напруження, актуалізують потребу у створенні ефективних форм допомоги і підтримки для різних категорій населення. Одним із дієвих інструментів у цій сфері є групи підтримки, які забезпечують простір для емоційного розвантаження, обміну досвідом, формування почуття безпеки і взаємопідтримки. Ефективність таких груп значно залежить від рівня професійної підготовки фасилітаторів, здатних створювати конструктивну групову динаміку, підтримувати баланс між потребами учасників і завданнями групи, своєчасно реагувати на кризові ситуації.

Водночас професійна діяльність фасилітаторів пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження і необхідністю працювати в складних психологічних контекстах. Це зумовлює потребу в постійному професійному супроводі, який дає змогу не лише підвищувати компетентність, а й зберігати психологічну стійкість і профілакувати професійне вигорання. Таким інструментом є супервізія – процес професійної підтримки, спрямований на розвиток навичок саморефлексії, підвищення якості роботи й дотримання етичних стандартів.

Попри доведену ефективність супервізії в соціономічних професіях, її методологічні засади в підготовці саме фасилітаторів груп підтримки залишаються недостатньо розробленими у вітчизняній науковій і методичній літературі. Наявні підходи здебільшого запозичені з практики психотерапевтичної чи консультувальної роботи і потребують адаптації з урахуванням специфіки фасилітаційної діяльності. Особливої актуальності набуває інтеграція супервізійного процесу в систему навчання і підготовки фасилітаторів ще на етапі їхнього професійного становлення. Це дає змогу закласти основу для безперервного професійного розвитку, підвищення якості групової роботи, створення безпечного й підтримувального середовища для учасників груп. Так, дослідження методологічних засад організації супервізійного процесу в підготовці фасиліта-

торів груп підтримки є своєчасним і соціально значущим завданням, яке сприятиме формуванню цілісної системи професійної підтримки фахівців, підвищенню ефективності роботи груп підтримки і зміцненню інституту психосоціальної допомоги в Україні.

Відомо, що супервізія виникла наприкінці XIX – на початку XX століття в контексті підготовки соціальних працівників у США та Великій Британії. Перші форми супервізії поєднували елементи наставництва й методичного контролю, що забезпечувало молодим спеціалістам підтримку під час практичної роботи з клієнтами (Мері Річмонд, 1920-ті рр.) [3]. У психотерапевтичній практиці супервізія розвивалася завдяки працям З. Фрейда, який наголошував на важливості аналізу роботи початківців під керівництвом досвідчених аналітиків. Пізніше К. Роджерс підкреслював роль супервізії у формуванні гуманістичного підходу в консультуванні. У другій половині XX століття супервізія активно інтегрувалася в соціономічні професії. Значний внесок у її розвиток зробили такі зарубіжні науковці, як М. Керролл (моделі та етичні стандарти супервізії), Бернард і Гудьер (системна модель супервізії), Я. Хокінс і Р. Шохет (модель «супервізійного альянсу») [1; 3]. Серед основних робіт зарубіжних науковців варто відзначити праці Холлоуей і Чендлера (Holloway and Chandler, 1986), Інскіпп і Проктора (Inskipp and Proctor, 1993, 1995), Керолла (Carroll, 1996), Брауна і Борна (Brown and Bourne, 1996), Бонда і Холланда (Bond and Holland, 1998), Керролла і Холлоуей (Carroll and Holloway, 1999), Хокінса і Шохета (Hawkins and Shohet, 2002) [3; 7].

В Україні проблему супервізії, її концептуальні засади, необхідність методологічної рефлексії, впорядкування методів, форм і технологій супервізійного процесу розвивають С. Архипова, І. Астремська, Н. Гайдук, О. Лазаренко, О. Лещинський, Т. Семігіна, Л. Спіцина, С. Ставкова та ін., які адаптували світовий досвід до підготовки фахівців у сфері «людина – людина». Дослідження Н. Сторожук і В. Федорчука присвячені методологічним засадам фасилітації педагога у змішаному навчанні й ролі фасилітатора в тренінгових

технологіях. В. Луценко вивчає питання підготовки майбутніх менеджерів організацій до реалізації функцій фасилітатора у професійній діяльності. Т. Черниш та О. Короленко досліджують проблему методологічного забезпечення безперервного професійного розвитку в групах рівних, супервізійну підтримку і процес навчання фасилітації медичних працівників у межах україно-швейцарського проєкту «Розвиток медичної освіти».

Аналіз наукових джерел показує, що методологічні засади організації супервізійного процесу в підготовці фасилітаторів груп підтримки висвітлені фрагментарно й потребують глибшої систематизації. Попри наявність досліджень із суміжних питань, бракує цілісних підходів, які б враховували специфіку діяльності фасилітаторів.

Методи та методики дослідження. Дослідження здійснено з використанням комплексу теоретико-методологічних методів, спрямованих на всебічний аналіз супервізійного процесу в підготовці фасилітаторів груп підтримки. Застосовано метод системного аналізу для вивчення структури та компонентів супервізії як цілісного процесу професійної підтримки. Використано порівняльний аналіз для дослідження еволюції супервізійних моделей від індивідуальних до інтегративних підходів, а також компаративний метод для зіставлення різних теоретичних концепцій супервізії у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Методом контент-аналізу проаналізовано наукові джерела з проблем супервізії в соціономічних професіях, фасилітації групових процесів та професійної підготовки фахівців допомагальних професій.

Методологічною основою дослідження стали принципи системного підходу, що дали змогу розглянути супервізійний процес як багаторівневу систему взаємопов'язаних компонентів. Застосовано метод теоретичного моделювання для розробки структурованої моделі організації супервізійного процесу та визначення його основних етапів. Використано метод узагальнення для систематизації методів і форм супервізії, формулювання принципів супервізійного процесу та інтеграції отриманих результатів у цілісну концептуальну модель. Синтез теоретичних положень

і практичного досвіду дав змогу обґрунтувати методологічні засади організації супервізії як інструмента професійного розвитку фасилітаторів груп підтримки.

Результати та дискусії. Супервізія в контексті груп підтримки розглядається як цілеспрямований процес професійної взаємодії між фасилітатором і більш досвідченим колегою (супервізором), спрямований на підвищення якості роботи з учасниками групи, розвиток професійних компетентностей і забезпечення емоційної стійкості спеціаліста. Це не лише контроль чи оцінювання діяльності, а й партнерський діалог, який передбачає аналіз конкретних ситуацій, рефлексію власних дій, пошук ефективних стратегій взаємодії з учасниками групи та усвідомлення особистісних ресурсів.

Л. Спіцина акцентує, що «супервізійна практика визначається як форма професійної підтримки насамперед у сферах допомагальних професій – психології, психотерапії, соціальної роботи, а також у сфері управління. В останні десятиліття ресурси супервізії дедалі частіше використовують у бізнесі, освіті, медицині, IT-галузі» [7, с. 38]. У роботі фасилітаторів груп підтримки супервізія виконує подвійне завдання: з одного боку, допомагає розвивати методичний і комунікативний інструментарій для організації безпечного й продуктивного групового простору, а з іншого – сприяє профілактиці емоційного вигорання та професійної ізоляції. Особливість супервізійного процесу в такому контексті полягає у фокусі на динаміці групи, розумінні психологічних потреб її учасників і підтримці фасилітатора у виконанні його ролі як координатора, модератора та емоційного лідера [1; 3; 4].

Так, супервізія в підготовці й діяльності фасилітаторів груп підтримки є значущим елементом забезпечення якості та стійкості групового процесу, поєднуючи професійне навчання, підтримку й розвиток у безпечному та рефлексивному середовищі.

Як форма професійної підтримки супервізія має неоднакові види і моделі, що виникали в різні історичні періоди в різних країнах. Її становлення пов'язане з пошуком оптимальних методологічних засад, які б забезпечували про-

фесійний розвиток спеціалістів й ефективність допомоги клієнтам. Серед основних моделей супервізії (Табл. 1) можна виокремити кілька напрямів – від індивідуальної роботи з фахівцем до інтегративних підходів, які поєднують різні методи і враховують як навчальний, так і рефлексивний компоненти [1; 4; 6; 7; 8].

Розгляд моделей супервізії дає змогу простежити еволюцію від індивідуальної підтримки до сучасних інтегративних і коучингових підходів:

- *індивідуальна і групова моделі* стали основою методологічних засад супервізії, забезпечивши практичний формат підтримки;
- *колегіальна модель* репрезентувала перехід до партнерських відносин і горизонтальних форм взаємодії;
- *еволюційний і рефлексивний підходи* орієнтували супервізію на поступовий професійний розвиток і системну рефлексію;

– *інтегративна модель* (кінець XX – початок XXI ст.) стала прикладом синтезу різних теоретичних і практичних підходів;

– *коучингова і безперервна моделі* відображають сучасні тенденції, поєднуючи розвиток професійних компетенцій із формуванням емоційної стійкості й лідерського потенціалу.

Так, інтеграція супервізії в систему підготовки фасилітаторів формує цілісну й структуровану освітню модель, яка поєднує навчання, практику і постійну професійну підтримку, забезпечуючи розвиток компетентностей, рефлексивних умінь та здатності до емоційної саморегуляції, що є критично важливим для соціономічних професій.

Фасилітатор у групі підтримки є важливою фігурою, яка забезпечує організацію взаємодії і формування безпечного простору для учасників. Його функції виходять за межі технічної модерації і містять підтримку

Таблиця 1

Види і моделі супервізії

Вид / модель супервізії	Автор (и)	Рік / країна	Основні характеристики
Індивідуальна	Holloway, Carroll	1986–1999, Велика Британія	Один супервізор працює з одним спеціалістом; акцент на особистісному розвитку, аналізі кейсів, рефлексії практики.
Колегіальна	Stoltenberg & Delworth; Inskip & Proctor	1987, США; 1993, Велика Британія	Рівноправна взаємодія колег; акцент на взаємному навчанні, підтримці, обговоренні практичних кейсів і групових навичках.
Модель еволюційного підходу	Stoltenberg & Delworth	1987, США	Поетапний розвиток супервізора: від базового рівня знань до автономної практики; поступове набуття самостійності й здатності критично оцінювати власні дії.
Рефлексивна модель	Bond & Holland	1998, Велика Британія	Систематична рефлексія досвіду, аналіз емоційних реакцій і стратегій взаємодії; розвиток емоційної стійкості та вдосконалення стилю фасилітації.
Інтегративна	Holloway & Carroll	1999, Велика Британія	Поєднання психодинамічного, когнітивно-поведінкового й гуманістичного підходів; використовується в індивідуальній і груповій супервізії.
Коучингова супервізія	Hawkins & Shohet	2002, Великобританія	Поєднання елементів коучингу і супервізії; розвиток рефлексивних, комунікативних і лідерських компетенцій.
Групова	Hawkins, Shohet	2002, Великобританія	Супервізор працює з групою спеціалістів; розвиток комунікативних і колегіальних навичок, обмін досвідом, групова динаміка.
Модель безперервної професійної підтримки	—	Сучасний етап	Регулярна супервізійна взаємодія на всіх етапах навчання і практики; поєднання освітнього й супервізійного компонентів; формування професійної зрілості.

групової динаміки, стимулювання конструктивної комунікації та розвиток рефлексивного потенціалу групи. Дослідники (К. Роджерс, К. Левін, Дж. Херон) підкреслюють, що ефективний фасилітатор здатний створювати атмосферу довіри і сприяти виникненню «поля групового розвитку». Відповідно, компетентності фасилітатора охоплюють уміння координувати дискусію, сприяти розвитку ресурсного обміну між учасниками і забезпечувати умови для саморозкриття й взаємопідтримки [1; 5; 6].

Здійснення цих функцій, на думку В. Луценко, неможливе без сформованих психологічних і комунікативних якостей. Серед основних вимог – емоційна стабільність, здатність до емпатійного слухання, толерантність до різних позицій, уміння зберігати нейтральність і підтримувати баланс між учасниками. Важливими є безумовне прийняття, автентичність, емпатія як базові засади роботи з групою, а також навички ненасильницької комунікації і вміння управляти конфліктами, що забезпечує не лише ефективність групового процесу, а й психологічну безпеку його учасників [5].

Попри наявність професійних компетентностей, фасилітатори часто стикаються з низкою викликів: високим рівнем емоційного навантаження, ризиком професійного вигорання, складною групою динамікою і непередбачуваністю міжособистісних конфліктів. Дослідження показують, що такі фактори вимагають не лише індивідуальної психологічної витривалості, а й методологічного осмислення власної практики. У цьому контексті супервізія є необхідним інструментом професійної підтримки: вона забезпечує простір для рефлексії, сприяє формуванню нових стратегій роботи з групою й укріплює професійне становлення фасилітатора [2; 3; 5; 8]. Так, супервізійна підтримка стає невід'ємною умовою підвищення якості групових процесів і збереження професійного ресурсу фахівців соціономічної сфери.

Організація супервізії спирається на певні методологічні підходи, що визначають її структуру, зміст і функції. У науковій літературі (М. Карролл, П. Хокінс, І. Проктор, К. Холлоуей) наголошується, що ефектив-

ність супервізійного процесу можлива лише за дотримання низки принципів, які забезпечують його методологічну цілісність: *принцип безпеки і довіри* – створення захищеного простору, де супервізор може вільно висловлювати переживання й сумніви без страху оцінки; *принцип рефлексивності* – орієнтація на розвиток здатності фахівця до само-спостереження, критичного аналізу та усвідомлення власних професійних дій; *принцип партнерства* – розгляд супервізійних відносин як взаємодії «дорослий – дорослий», що базується на співпраці і взаємній відповідальності; *принцип етичності* – дотримання професійних і моральних норм, конфіденційності, поваги до особистості клієнта і супервізора; *принцип розвитку компетентності* – орієнтація на поступове вдосконалення знань, умінь і професійних цінностей, що відповідає еволюційним моделям розвитку спеціаліста; *принцип інтегративності* – поєднання різних теоретичних і практичних підходів для побудови гнучкої моделі супервізії, здатної враховувати індивідуальні й контекстуальні особливості [1; 2; 3; 5; 8; 10]. Так, принципи супервізійного процесу є відображенням його методологічних засад і водночас орієнтирами для побудови ефективної професійної взаємодії.

Супервізія фасилітаторів ґрунтується на методологічних підходах, що поєднують рефлексивний, навчальний і підтримувальний аспекти. Це дає змогу забезпечити професійний розвиток спеціалістів, які працюють у форматі груп підтримки. Мета супервізії – створити умови для професійної та особистісної підтримки фасилітатора, розвитку його компетентностей і підвищити якість групової роботи. Серед основних завдань: забезпечення рефлексії професійної діяльності фасилітатора; аналіз комунікативних і психологічних труднощів у груповій взаємодії; формування навичок етичного ведення групи; розвиток стресостійкості й профілактика емоційного вигорання; вдосконалення фасилітаторських компетентностей відповідно до сучасних методологічних моделей [2; 3; 10]. С. Архипова, І. Астремська та ін. на основі названих мети й завдань прогнозують такі результати супервізії: підвищення професійної ефек-

тивності фасилітатора в роботі з групами підтримки; зростання рівня усвідомленості й рефлексивності; формування інтегративного стилю роботи, що враховує потреби учасників групи і методологічні засади супервізії; збереження психологічного благополуччя і зниження ризику професійного вигорання [1; 3]. Так, супервізія є методологічно обґрунтованою практикою підтримки і розвитку фасилітаторів, що підвищує якість групової взаємодії та ефективність допомоги, а також інструментом контролю.

Успішність організації супервізійного процесу передбачає використання різноманітних методів і форм, що відповідають специфіці професійної діяльності й потребам фасилітатора. Нами узагальнено результати досліджень [1; 2–4; 7; 8; 10] і виокремлено низку методів і форм супервізії, які забезпечують як професійну підтримку, так і розвиток особистісної та емоційної стійкості фахівців. До найбільш ефективних методів належать:

- *групові обговорення* – сприяють колегіальному аналізу складних ситуацій, розширенню бачення проблеми і формуванню навичок взаємної підтримки;

- *кейс-аналіз* – дає змогу на основі конкретних ситуацій вивчати дії фасилітаторів, знаходити альтернативні шляхи вирішення й формувати критичне мислення;

- *рефлексивні практики* – допомагають учасникам усвідомити власні емоції, установки і поведінкові реакції, підвищують здатність до самоаналізу і саморегуляції;

- *метод метафоричних асоціативних карт* – забезпечує доступ до глибинних переживань і символічного мислення, відкриває нові перспективи розуміння професійних труднощів;

- *коучингові техніки* – акцентують увагу на ресурсному підході, розвитку сильних сторін і формуванні стратегій досягнення професійних цілей.

Форми реалізації супервізії можуть бути *індивідуальними* (персональні консультації), *груповими* (робота в малих і великих групах), а також *змішаними* (поєднання онлайн-та офлайн-форматів, індивідуальної і колективної роботи). Така варіативність дає змогу адаптувати супервізійний процес до потреб

фасилітаторів і забезпечувати його максимальну ефективність. Очікуваними ефектами застосування цих методів і форм є: зростання професійної компетентності, профілактика вигорання, формування навичок емоційної стійкості, розвиток здатності до командної взаємодії і підвищення якості роботи з групами підтримки.

Так, системне використання зазначених методів і форм супервізії дозволяє фасилітаторам не лише підвищувати власну професійну компетентність, а й забезпечувати якісну підтримку учасників груп, ефективно реагувати на виклики професійної діяльності й сприяти формуванню стійких практичних навичок у сфері соціономічної роботи.

Для ефективного застосування методів супервізії важливо правильно організовувати весь супервізійний процес. Послідовне планування, чітке визначення цілей і структуроване проведення зустрічей дає змогу максимально реалізувати потенціал обраних методів і забезпечити безперервну професійну підтримку фасилітаторів. Тому далі на основі власного практичного досвіду і результатів дослідження вищезначених науковців розглянемо основні етапи організації супервізійного процесу:

- *діагностика запитів фасилітаторів і визначення цілей супервізії* – виявлення потреб учасників, формулювання очікуваних результатів і встановлення пріоритетів у супервізійній роботі;

- *планування супервізійних зустрічей* – визначення структури, тривалості й частоти сесій, добір методів і форматів відповідно до цілей;

- *проведення супервізії* – реалізація зустрічей із використанням індивідуальних, групових, колегіальних та інтегративних методів, кейс-аналізу, рефлексивних практик, метафоричних карт і коучингових технік;

- *оцінювання ефективності і корекція процесу* – аналіз досягнення цілей, збір зворотного зв'язку від фасилітаторів і внесення необхідних змін для підвищення результативності супервізії.

Отже, супервізійний процес у підготовці фасилітаторів є системним і багаторівневим, поєднує діагностичну, планувальну, практичну

та аналітичну складові. Правильна організація етапів супервізії сприяє розвитку професійних компетентностей, підвищенню ефективності роботи фасилітаторів і зміцненню їхньої здатності до рефлексії й саморегуляції в професійній діяльності.

Інтеграція супервізії в систему підготовки фасилітаторів є одним з основних елементів забезпечення професійного розвитку й підвищення ефективності діяльності майбутніх спеціалістів у сфері соціономічних практик. Супервізія є не лише підтримкою у вирішенні конкретних практичних завдань, а й потужним інструментом формування професійної ідентичності, критичного мислення, аналітичних і комунікативних навичок.

Висновки. Так, методологічні засади організації супервізійного процесу в підготовці

фасилітаторів груп підтримки окреслюють системний підхід до професійного розвитку, що поєднує навчальний, супервізійний і рефлексивний компоненти. Супервізія є одним з основних інструментів підвищення професійної компетентності, профілактики емоційного вигорання й розвитку емоційної стійкості фасилітаторів. Запропоновані моделі й етапи супервізії дають змогу забезпечити якісну підтримку фахівців у соціономічній сфері і створюють умови для формування практичних навичок роботи з групами підтримки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і впровадженням інноваційних супервізійних технологій, які відповідатимуть сучасним викликам освітнього та соціального середовища.

Список використаних джерел

1. Архипова С. П., Гайдук Н. М., Ставкова С. Г. Теорія і практика неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді. Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2019. 373 с.
2. Архипова С. П., Ставкова С. Г. Неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності. Неперервна професійна підготовка фахівців в умовах формування спільного європейського освітнього простору: монографія / за ред. С. П. Архипової, О. П. Лещинського. Черкаси : ЧНУ, 2020. С. 64–84.
3. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
4. Лазаренко О. Особливості травма-інформованої супервізії в ході психологічної допомоги ВПО, постраждалим від війни в Україні на основі кейс-аналізу. *Психологічні травелогі.* 2025. № 1. С. 28–34. <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-3>
5. Луценко В. Є. Підготовка майбутніх менеджерів організацій до реалізації функцій фасилітатора у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2020. 206 с.
6. Семигіна Тетяна. Сприяючи змінам: дослідження в соціальній роботі. Таллінн : Teadmus, 2025. 436 с.
7. Спіцина Л. В. Соціально-психологічні особливості проведення супервізійних груп для психологів-початківців. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL.* 2021. Volume 7 Issue 4 (48). Р. 38–47. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.4>
8. Ставкова С. Г. Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід. *Вісник Луганського Національного університету ім. Тараса Шевченка.* 2017. № 7 (312). С. 243–253.
9. Федорчук В. М., Сторожук Н. Р. Фасилітативна функція тренінгових технологій як необхідна умова успішної підготовки фахівців соціономічного профілю. *Вектор Поділля.* 2021. Вип. 4. С. 355–369. URL: <https://kpd.edu.ua/wp-content/uploads/2021/12/Vektor-Podillya-2021.pdf#page=356> (дата звернення: 14.08.2025).
10. Черниш Т., Короленко О. Групи рівних для медичних фахівців в Україні: досвід упровадження інноваційного формату безперервного професійного розвитку. *Наукові записки НаУКМА. Соціологія.* 2023. Т. 6. С. 72–84. <http://doi.org/10.18523/2617-9067.2023.6.72-84>

References

1. Arkhypova, S. P., Haiduk, N. M., & Stavkova, S. H. (2019). Teoriia i praktyka neperervnoi profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv do superviziinoi diialnosti v Kanadi [Theory and practice of continuous professional training of social workers for supervisory activities in Canada]. Cherkasy: FOP Hordiienko Ye. I. 373 p. [in Ukrainian].
2. Arkhypova, S. P., & Stavkova, S. H. (2020). Neperervna profesiina pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei do superviziinoi diialnosti [Continuous professional training of future specialists in socioeconomic specialties for supervisory activities]. In S. P. Arkhypova & O. P. Leshchynskyi (Eds.), *Neperervna profesiina pidhotovka fakhivtsiv v umovakh formuvannia spilnoho yevropeiskoho osvithnoho prostoru: monohrafiia*

- [Continuous professional training of specialists in the conditions of forming a common European educational space: monograph] (P. 64–84). Cherkasy: ChNU [in Ukrainian].
3. Astremska, I. V. (2017). *Prykladni metodyky ta osnovy supervizii v sotsialnii roboti: navchalnyi posibnyk* [Applied methods and basics of supervision in social work: textbook]. Mykolaiv: Vyd-vo ChNU im. Petra Mohyly. 396 p. [in Ukrainian].
 4. Lazarenko, O. (2025). *Osoblyvosti travma-informovanoi supervizii v khodi psykhologichnoi dopomohy VPO, postrazhdalym vid viiny v Ukraini na osnovi keis-analizu* [Features of trauma-informed supervision during psychological assistance to IDPs affected by the war in Ukraine based on case analysis]. *Psykhologichni travelohy – Psychological Travelogues*, 1, 28–34. <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-3> [in Ukrainian].
 5. Lutsenko, V. Ye. (2020). *Pidhotovka maibutnikh menedzheriv orhanizatsii do realizatsii funktsii fasylytatora u profesiinii diialnosti* [Preparation of future organization managers for the implementation of facilitator functions in professional activities]. Candidate's thesis. *Klasychnyi pryvatnyi universytet. Zaporizhzhia*. 206 p. [in Ukrainian].
 6. Semyhina, T. (2025). *Spryiauchy zminam: doslidzhennia v sotsialnii roboti* [Facilitating change: research in social work]. Tallinn: Teadmus. 436 p. [in Ukrainian].
 7. Spitsyna, L. V. (2021). *Sotsialno-psykhologichni osoblyvosti provedennia superviziinykh hrup dlia psykhologiv-pochatktivtsiv* [Social and psychological features of conducting supervisory groups for novice psychologists]. *Psychological journal*, 7 (4), 38–47. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.4> [in Ukrainian].
 8. Stavkova, S. H. (2017). *Stanovlennia supervizii yak sfery profesiinoi diialnosti u sotsialnii roboti: zarubizhnyi dosvid* [Formation of supervision as a sphere of professional activity in social work: foreign experience]. *Visnyk Luhanskoho Natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk National University named after Taras Shevchenko*, 7 (312), 243–253 [in Ukrainian].
 9. Fedorchuk, V. M., & Storozhuk, N. R. (2021). *Fasylytyvatyвна funktsiia treninhovykh tekhnolohii yak neobkhidna umova uspishnoi pidhotovky fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu* [Facilitative function of training technologies as a necessary condition for successful training of specialists in socioeconomic profile]. *Vektor Podillia – Vector of Podillia*, 4, 355–369. Retrieved from: <https://kpd.edu.ua/wp-content/uploads/2021/12/Vektor-Podillya-2021.pdf#page=356> [in Ukrainian].
 10. Chernysh, T., & Korolenko, O. (2023). *Hrupy rivnykh dlia medychnykh fakhivtsiv v Ukraini: dosvid uprovadzhennia innovatsiinoho formatu bezperervnoho profesiinoho rozvytku* [Peer groups for medical professionals in Ukraine: experience in implementing an innovative format of continuous professional development]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Sotsiologhiia – Scientific Notes of NaUKMA. Sociology*, 6, 72–84. <http://doi.org/10.18523/2617-9067.2023.6.72-84> [in Ukrainian].

Надійшла 04.08.2025

Прийнята 01.09.2025

Опублікована 15.10.2025

БІНАРНА ОНЛАЙН-ЛЕКЦІЯ ЯК НОВИЙ ФОРМАТ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Нісаноглу Н. Г.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-5067-6322

Будз І. Ф.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри романо-германської філології
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-1127-3568

Ляковська Є. О.

здобувачка вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Новітня парадигма вищої освіти останнім часом спрямовується на процеси інтернаціоналізації, що виявляється не лише в академічній мобільності, а й у переході до нетрадиційних форм навчання в умовах цифровізації. З огляду на це, бінарна онлайн-лекція визначається як інноваційна форма, що об'єднує педагогічні зусилля двох фахівців, один з яких є представником іноземної освітньої спільноти, іншого академічного середовища. Така співпраця націлена на реалізацію триєдиної мети заняття з акцентом на інтеракції мовою-посередником (лінгва франка) зі здобувачами. З'ясовано, що провідним чинником успішного проведення бінарної онлайн-лекції такого формату є як професіоналізм викладачів у певній предметній сфері, так і їхня медіакомпетентність. Із широкого діапазону переваг онлайн-лекції-дуету за участі іноземного викладача можна виокремити розвиток комунікативної компетентності, навичок ефективного спілкування в різних культурних контекстах, навичок лідерства, роботи в команді, аналізу проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення. Серед результатів опитування здобувачів-слухачів стосовно позитивних сторін зазначеного типу лекції найпоширенішою виявилась опція «розвиток критичного мислення та вдосконалення навичок спілкування іноземною мовою». Враховуючи інтерактивність, зумовлену діалогічною взаємодією між лекторами та студентами, і виклад навчального матеріалу з кількох позицій, онлайн-бінарна лекція реалізує не лише освітню, а й соціокультурну функцію. Ба більше, бінарна онлайн-лекція є результатом розширення сфери міжнародної академічної колаборації та інтеграції іноземних практик у процесі інтернаціоналізації університету, в чому вбачається доцільність й ефективність занять такого формату.

Ключові слова: бінарна онлайн-лекція, інтернаціоналізація, здобувачі вищої освіти, онлайн-лекція-дует.

Nisanoglu N. H., Budz I. F., Liaskovska Ye. O. Binary online lecture as a new format in the process of internationalization in higher education

The newest paradigm of higher education has recently been focused on the processes of internationalization, which is manifested not only in academic mobility but also in the transition to non-traditional forms of education in the context of digitalization. In these terms, a binary online lecture is defined as an innovative form that combines the pedagogical efforts of two specialists, one of whom is a representative of a foreign educational community and different academic environment. Such cooperation is aimed at achieving the triune teaching purpose of a class with an emphasis on interaction in the intermediary language (lingua franca) with students. It has been found that the main factor in successful delivery of a binary online lecture of this type is

both the professionalism of teachers in a particular subject area and their media competence. Among the wide range of advantages of an online duet lecture with a foreign lecturer are development of communicative competence, effective communication skills in different cultural contexts, leadership skills, teamwork, analyzing problem situations and finding ways to solve them. The results of a survey among the students regarding the positive aspects of a binary online lecture shows that "development of critical thinking and improvement of communication skills in a foreign language" was the most common option. Taking into account interactivity caused by the dialogic interaction between the lecturers and the students, and the presentation of educational material from several perspectives, an online binary lecture realizes not only an educational but also a socio-cultural function. Moreover, an online binary lecture is the result of expanding the scope of international academic collaboration and integrating foreign practices in the process of university internationalization. It justifies relevance and effectiveness of classes of such a kind.

Keywords: binary online lecture, internationalization, higher education students, online lecture-duet.

Вступ. Сучасна парадигма вищої освіти дедалі активніше орієнтується на процеси інтернаціоналізації, що передбачає не лише академічну мобільність, а й трансформацію традиційних форм навчання під впливом цифрових технологій. У цьому контексті бінарна онлайн-лекція постає як інноваційна педагогічна форма, що поєднує креативний потенціал викладачів із різних країн або академічних середовищ, сприяючи не лише розвитку міжкультурної комунікації, а й формуванню у здобувачів soft skills – комунікативних навичок, навичок роботи в команді, лідерства, аналізу проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення. Завдяки інтерактивності, динамічному поданню матеріалу з кількох перспектив і участі студентів у діалозі, бінарна лекція в онлайн-форматі виконує не лише освітню, а й соціокультурну функцію, віддзеркалюючи розширення міжнародного академічного партнерства і запровадження іноземних практик у процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Саме тому дослідження ефективності такого формату в умовах цифровізації та глобалізації є надзвичайно актуальним.

Метою статті є обґрунтування ефективності бінарних (онлайн)-лекцій із залученням іноземного викладача як нетрадиційної форми занять для здобувачів вищої освіти. **Завданнями** дослідження є виявлення переваг нетрадиційних форм лекцій; визначення чинників, що зумовлюють отримання позитивних результатів засобами бінарного навчання із залученням іноземного лектора в онлайн-форматі; з'ясування ефективності бінарної лекції шляхом анкетування слухачів-здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження та методики дослідження. З метою опису сутності бінарної

онлайн-лекції, її переваг та обґрунтування актуальності такого формату в умовах цифровізації та інтернаціоналізації використано теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз, узагальнення та синтез науково-педагогічної літератури з проблематики інтернаціоналізації вищої освіти та інноваційних форм навчання; порівняльний аналіз традиційної лекції та бінарної онлайн-лекції з погляду впливу на освітній процес; моделювання структури та змісту бінарної онлайн-лекції з урахуванням міжкультурного компонента; спостереження за проведенням бінарної онлайн-лекції для фіксації рівня залученості студентів, активності в дискусіях, характеру комунікації; анкетування студентів (закриті та відкриті питання) з метою з'ясування думок щодо переваг, недоліків та результативності бінарної онлайн-лекції; контент-аналіз відповідей студентів на відкриті запитання для виокремлення ключових тенденцій.

Результати та дискусії. У сучасній науково-педагогічній літературі бінарне заняття визначається як форма «ресурсно орієнтованого навчання» [7, с. 92], «продуктивна співпраця вчителів та учнів» [4, с. 192], «засвоєння професійно значущих знань і їх одночасне практичне використання» [3, с. 53], «форма навчання, за якої відбувається проблемне викладання матеріалу у формі діалогу» [9, с. 61], творчість педагогів, яка поступово перетворюється на творчий процес здобувачів освіти [13, с. 275]. Вищенаведені міркування дають підстави констатувати, що бінарне заняття є багатогранним явищем, яке становить союз двох фахівців, чий педагогічний зусилля спрямовані на реалізацію триєдиної мети заняття з фокусуванням на забезпеченні інтеракції між здобувачами як учасниками

навчально-виховного процесу та залученні їх до спільної академічної комунікації.

Загальновідомо, що однією з традиційних форм навчання у вищій школі є лекція, що визначається як «інформативно-доказовий виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу» [10, с. 20]. Презентація наукових фактів під час традиційної лекції сприяє підвищенню продуктивності розумової діяльності студентів, формує мотивацію для подальшого самостійного вивчення навчального матеріалу за підручником [8]. Лекція має враховувати такі основні аспекти, як перспективність наукової теми, емоційне навантаження, експеримент, наочність, використання відеоматеріалів [2].

Виклики доби цифрових технологій вимагають модернізації освітнього процесу, реалізації методів інноваційного навчання, що полягає не лише в застосуванні сучасних способів передавання інформації, а й в упровадженні нетрадиційних форм. Це передбачає трансформацію ролі педагога від «транслятора знань» до «педагога-менеджера» і «режисера навчання», дії якого орієнтовані на розвиток творчого потенціалу здобувачів [5, с. 101]. На думку Л. В. Козак, інноваційна діяльність викладача вищої школи має базуватися на таких основних принципах, як мотивація, активність, самостійність, прогнозування і моделювання, креативність, партнерство, об'єктивна новизна, рефлексія [6].

У цьому контексті вважаємо доцільним виокремити нетрадиційні різновиди лекції, до яких зараховують мінілекцію, лекцію-брейнстормінг, лекцію із заздалегідь запланованими помилками, лекцію-конференцію, лекцію-екскурсію, бінарну лекцію тощо [8], і зосередитися саме на бінарній лекції. Стосовно цього типу лекції, або лекції-дуету, її читають два лектори одночасно. Переваги такої лекції полягають у набутті здобувачами досвіду ведення й культури дискусії щодо спільного пошуку й ухвалення рішення; активізації у студентів знань, необхідних для участі в діалозі; визначенні проблемної ситуації та представленні низки доказів, наявності двох і більше позицій, що вимагає їх зіставлення й аналізу для подальшого формування та обґрунтування власного вибору [8]. Варто

зазначити, що бінарна лекція покликана представити множинність поглядів (мінімум – двох), і саме ця її особливість сприяє розвитку в здобувачів не тільки навичок спостереження й аналізу явищ, які є радикально протилежними, а й уміння осмислювати «сіру зону» між ними, уникаючи штампів і традиційних узагальнень [1, с. 31].

Спостереження викладачів-новаторів засвідчують контраст між традиційними та бінарними формами лекцій, а саме: на бінарних лекціях студенти демонструють вищий рівень зацікавленості й бажання брати участь у дискусіях [11, с. 434]; покращення навичок критичного мислення та верифікації інформації [13, с. 283], що вказує на ефективність лекцій зазначеного типу. Вважаємо слушною думку дослідників про значущість гостьової лекції, яка полягає у збільшенні залученості слухачів до навчального процесу за умови врахування лекторами індивідуального підходу до студента [12, с. 6]. Ця думка є релевантною і нашому дослідженню, оскільки бінарна лекція передбачає участь гостьового викладача або експерта і контакт з аудиторією, зокрема, під час «круглого столу» як частини заняття або лекції-диспуту.

В умовах цифровізації навчально-виховного процесу онлайнві бінарні заняття є надзвичайно актуальними. Широкий діапазон інтерактивних форм роботи завдяки функціональним можливостям тієї чи іншої онлайн-платформи або застосунку забезпечує як побудову структури занять такого формату, так і їх змістовне наповнення. Проведення бінарних онлайн-занять націлено на: досягнення бінарної дидактичної мети; поєднання різних методів навчання, які співвідносяться із застосуванням цифрових технологій; взаємозв'язок теорії, практики та цифрових технологій; поєднання процесів засвоєння знань та набуття компетентностей [7]. Так, запорукою успішного проведення бінарної онлайн-лекції є фаховість викладачів у певній предметній сфері та їх медіакомпетентність, зокрема обізнаність у вправному користуванні можливостей різних цифрових платформ, застосуванні новітніх технологій з метою створення власних медіапродуктів.

Загальна організаційна структура онлайн-нових бінарних занять передбачає такі етапи: підготовчий – визначення мети і завдань, обґрунтування актуальності, виявлення рівня опорних знань здобувачів, підготовка матеріалів у цифровому форматі для заняття, обрання платформи для його проведення; реалізаційний – частина, яка орієнтована на виклад навчального матеріалу обома викладачами з використанням цифрового освітнього контенту й організацію інтерактиву зі студентами; заключний – підбиття підсумків, окреслення напрямів для подальших досліджень та самостійної роботи студентів [7].

На основі вищевикладеної поетапної побудови заняття Н. Кононець пропонує власну схему проведення бінарної онлайн-лекції, з фокусом на *реалізаційному* етапі, з навчальної дисципліни «Міжкультурна комунікація» на тему «Non-verbal communication in different cultures» («Невербальна комунікація в різних культурах»). Лекцію англійською мовою – мовою-посередником (лінгва франка) – провели доцент кафедри романо-германської філології історико-філологічного факультету Наталя Нісаноглу і гостьовий викладач, професор Сілезького технологічного університету (Польща) Ханья Брдись у квітні 2024 року для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня першого року навчання за ОП Середня освіта. Мова і література (англійська) Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука. До лекції також доєдналися польські студенти, для яких це був позааудиторний захід за добровільною участю.

Реалізаційний етап бінарної онлайн-лекції охоплював такі складники:

1. Вітальне слово від кожного лектора.
2. Оголошення викладачами теми і плану лекції.
3. Введення в іншомовну атмосферу й налаштування на міжкультурну комунікацію – квіз «What is your cultural IQ?» («Який твій культурний IQ?»).
4. Почерговий огляд лекторами засобів невербальної комунікації, що було проілюстровано слайдами.

Виклад матеріалу перемежовувався такими інтерактивними завданнями для слухачів:

виконання вправи «Read facial expressions» («Прочитай людину за мімікою») на сервісі Wordwall, перегляд короткого відео з подальшим тлумаченням знаків невербальної поведінки представників інших культур; обмін власними спостереженнями стосовно засобів невербальної комунікації іноземців (засвідгидь викладачами було обрано студентів, які мали досвід проживання за кордоном); визначення елементів невербального спілкування, що є спільними й відмінними для українців і поляків.

Заключний етап (підбиття підсумків) полягав у наголошенні на важливості опанування знаннями інтерпретації невербальної поведінки, особливо при спілкуванні з представниками інших культур. Підсумкова рефлексія у формі групової дискусії була покликана узагальнити основні ідеї теми та проаналізувати викладену лекторами інформацію.

Після проведення лекції здобувачам було запропоновано розроблене нами опитування щодо ефективності бінарної лекції із запитаннями множинного вибору. Результати опитування, у якому взяли участь 9 респондентів, зокрема, свідчать про те, що бінарна онлайн-лекція найбільше забезпечує розвиток комунікативних навичок і міжкультурної компетентності (67 % від загального числа). Стосовно переваг бінарного заняття з іноземним лектором порівняно з традиційною лекцією, домінантним виявилися розвиток критичного мислення та вдосконалення навичок спілкування іноземною мовою (78 % від загального числа учасників опитування). Опції «різні точки зору щодо нового матеріалу» і «формування міжпредметних зв'язків» обрали відповідно 45 % і 33 % респондентів.

Висновки. Поєднання потенціалу двох викладачів як організаторів бінарної лекції довело свою ефективність не тільки у висвітленні навчального матеріалу з різних позицій, формуванні міжпредметних зв'язків й урізноманітненні форм викладання, а й у посиленні мотивації здобувачів до активної участі в освітньому процесі. Отримані результати опитування студентів свідчать, що підготовка здобувачів вищої освіти засобами бінарного навчання в онлайн-форматі із залученням іноземного лектора розширює спектр переваг,

зумовлюючи, зокрема, розвиток комунікативної компетентності та навичок ефективного спілкування в різних культурних контекстах. Ба більше, такі інноваційні заняття є показником комплексного навчання та реалізації політики інтернаціоналізації університету, вектор якої спрямований на бачення здобувача як члена міжнародної студентської спільноти, готового до конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Важливим чинником ефективності лекції-дуету є високий рівень медіакомпетентності

викладачів, що дає змогу успішно інтегрувати цифрові технології в освітній процес та організовувати інтеракцію зі студентами. Водночас результати дослідження демонструють доцільність подальшого вдосконалення моделі бінарної онлайн-лекції з урахуванням специфіки дисципліни, а також проведення комплексних досліджень з більшою кількістю респондентів для поглибленого аналізу впливу цієї форми навчання на формування професійних та предметних компетентностей здобувачів.

Список використаних джерел

1. Батиргарєєва В., Ворожбіт-Горбатюк В., Євтеєва Д. Бінарні заняття у процесі реалізації ОНП «Право» в Науково-дослідному інституті вивчення проблем злочинності ім. академіка В.В. Сташиса НАПрН України. *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). С. 28–34.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ : Центр навчальної літератури., 2003. 276 с.
3. Калініна Л. В., Климович Ю. Ю. Бінарні заняття як ефективна форма розвитку цілісного сприйняття професії майбутніми вчителями іноземної мови. *Педагогічні науки : теорія та практика*. № 1 (49). 2024. С. 50–57.
4. Клець С. Л. Бінарний урок як форма інтегрованого навчання при вивченні географії в середній школі. *Нова українська школа : теорія і практика реалізації інтегрованого підходу* : матеріали Міжнародної наукової конференції, м. Тернопіль, 17–18 травня 2018 р. Тернопіль : Вектор, 2018. С. 191–193.
5. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1 (15). С. 95–107.
6. Козак Л. В. Принципи інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи. *Педагогічний процес : теорія і практика* : зб. наук. пр., 2011. С. 112–119.
7. Кононец Н. Специфіка проведення онлайн-бінарних занять в умовах цифровізованого освітнього процесу при підготовці фахівців-економістів. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2021. Вип. 28. С. 92–97.
8. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
9. Нівня Г. О. Бінарна лекція як засіб формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Освіта та соціалізація особистості* : матеріали X Інтернет-конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, присвяченої 30-річчю створення кафедри філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності та 205-річчю Університету Ушинського (Одеса, 22–23 квітня 2022 року). Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 61–64.
10. Яцик Т. О., Степанюк В. В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 2022. 50 с.
11. Bekzhanova Zh., Ryssaldy K. Efficiency of Binary Lectures in Teaching Major Linguistic Courses (Linguistics of Discourse and Cognitive Linguistics). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 214 (2015). P. 430–438.
12. Li L., & Guo R. A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement. *Journal of Instructional Pedagogies*. 15, 2015. P. 1–7.
13. The use of binary online lessons in the context of forming critical thinking in future journalists. N. Poplavska, H. Synorub, H. Yordan, et al. *Journal of Curriculum and Teaching*. 11 (1), 2022. P. 273–285.

References

1. Batoryhareieva, V., Vorozhbit-Horbatyuk, V., Yevtieieva, D. (2023). Binarni zaniattia u protsesi realizatsii ONP "Pravo" v Naukovo-doslidnomu instytuti vyvchennia problem zlochynnosti im. akademika V.V. Stashysa NAPrN Ukrainy [Binary courses in the process of implementation of the ESP "Law" at the Academician Stashis Scientific Research Institute for the Study of Crime Problems National Academy of Law Sciences of Ukraine]. *Molod i rynek*. № 8 (216), 28–34. [in Ukrainian].
2. Vitvytska, S. S. (2023). Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Basics of higher school pedagogy]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury. 276 s. [in Ukrainian].

3. Kalinina, L. V., Klymovych, Yu. Yu. (2024). Binarni zaniattia yak efektyvna forma rozvytku tsilisnoho spryiniattia profesii maibutnimy vchyteliamy inozemnoi movy [Binary sessions as an effective form of future foreign language teachers' holistic profession perception development]. *Pedahohichni nauky : teoriia ta praktyka*. № 1 (49), 50–57. [in Ukrainian].
4. Klets, S. L. (2018). Binarnyi urok yak forma intehrovanoho navchannia pry vyvchenni heohrafii v serednii shkoli [Binary lesson as a form of integrated learning of Geography in secondary school]. *Nova ukrainska shkola : teoriia i praktyka realizatsii intehrovanoho pidkhodu : materialy Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii*, m. Ternopil, 17–18 travnia 2018 r. Ternopil : Vektor, 191–193. [in Ukrainian].
5. Kozak, L.V. (2014). Doslidzhennia innovatsiinykh modelei navchannia u vyshchii shkoli [Research of innovative models of learning in higher education]. *Osvitohichnyi dyskurs*. №1 (15), 95–107. [in Ukrainian].
6. Kozak, L.V. (2011). Pryntsypy innovatsiinoi profesiinoi diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Principles of innovative professional activity of a higher school instructor]. *Pedahohichni protses : teoriia i praktyka : zb. nauk. pr.*, 112–119. [in Ukrainian].
7. Kononets, N. (2021). Spetsyfika provedennia onlainovykh binarnykh zaniat v umovakh tsyfrovizovanoho osvitnoho protsesu pry pidhotovtsi fakhivtsiv-ekonomistiv [Specifics of conducting online binary classes in the conditions of digitalized educational process in the training of economists]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Poltava, Vyp. 28, 92–97. [in Ukrainian].
8. Machynska, N.I., Stelmakh S.S. (2012). Suchasni formy orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli [Modern forms of educational process organization in higher school]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Lviv : Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 180 s. [in Ukrainian].
9. Nivnia, H.O. (2022). Binarna leksiia yak zasib formuvannia motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv [Binary lecture as a means of forming motivation of students' educational and cognitive activity]. *Osvita ta sotsializatsiia osobystosti : materialy Kh Internet-konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity i molodykh uchenykh, prysviachenoi 30-richchiu stvorennia kafedry filosofii, sotsiologii ta menedzhmentu sotsiokulturnoi diialnosti ta 205-richchiu Universytetu Ushynskoho (Odesa, 22-23 kvitnia 2022 roku)*. Odesa : Universytet Ushynskoho, 61–64. [in Ukrainian].
10. Iatsyk, T.O., Stepaniuk V.V. (2022). Slovnyk korotkykh terminiv z pedahohiky [Dictionary of short pedagogical terms]. Lutskiy fakhovyi pedahohichnyi koledzh KZVO “Lutskiy pedahohichnyi koledzh” Volynskoi oblasnoi rady. Lutsk : FOP Mazhula Yu.M., 50 s. [in Ukrainian].
11. Bekzhanova, Zh., Ryssaldy, K. (2015). Efficiency of Binary Lectures in Teaching Major Linguistic Courses (Linguistics of Discourse and Cognitive Linguistics). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 214, 430–438. [in English].
12. Li, L., & Guo, R. (2015). A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement. *Journal of Instructional Pedagogies*. 15, 1–7. [in English].
13. The use of binary online lessons in the context of forming critical thinking in future journalists. (2022). N. Poplavska, H. Synorub, H. Yordan, et al. *Journal of Curriculum and Teaching*. 11 (1), 273–285. [in English].

Надійшла 24.08.2025

Прийнята 19.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пагута Т. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0003-3165-0949
Scopus Author ID: 58698667900

Марчук О. О.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-2922-285X
Scopus Author ID: 58698800500

Мельничук Л. Б.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0001-8307-7932
Scopus Author ID: 57215682556

Ілюк Л. В.

старший викладач кафедри загальної
педагогіки та дошкільної освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
ORCID ID: 0000-0002-4307-9682

У статті висвітлено психолого-педагогічні засади організації освітньої діяльності в закладах вищої освіти в умовах трансформації освітнього простору, глобалізації та цифровізації. Автори обґрунтовують, що ефективність освітнього процесу значно залежить від урахування психологічних особливостей здобувачів вищої освіти, мотиваційної сфери, адаптаційного потенціалу, рівня розвитку soft skills і якості педагогічної взаємодії. У статті представлено результати емпіричного дослідження, проведеного на базі Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» у 2022–2024 роках. Використано комплексний методичний інструментарій, що містив анкетування, опитування, тести мотивації, опитувальники стилів навчання та експертну оцінку ефективності педагогічних технологій. Окрему увагу приділено функціонуванню психологічної служби як складника підтримки студентської молоді, розвитку рефлексивного навчального середовища та інноваційним формам освітньої діяльності (проектне навчання, гейміфікація, цифрові платформи). Розкрито ключові компоненти психолого-педагогічного супроводу: мотиваційний, адаптаційний, розвивальний та комунікативний.

Зроблено висновки, що системний психолого-педагогічний супровід сприяє формуванню конкурентоспроможного, соціально зрілого, відповідального та емоційно стійкого фахівця, готового до викликів сучасного ринку праці й безперервного професійного розвитку.

Ключові слова: психолого-педагогічні засади, вища освіта, освітній процес, мотивація, психологічна служба, інноваційні технології, здобувачі вищої освіти.

Paguta T. I., Marchuk O. O., Melnychuk L. B., Ilyuk L. V. Psychological and pedagogical fundamentals of educational activities of higher educational institution

The article highlights psychological and pedagogical foundations of educational activities in higher education institutions within the context of globalization, digitalization, and transformation of the educational space. The authors argue that the effectiveness of the educational process largely depends on considering students' psychological characteristics, motivation, adaptive capacity, soft skills development, and the quality of pedagogical interaction. The article presents the results of an empirical study conducted at the Private Higher Educational Institution "International University of Economics and Humanities named after academician Stepan Demianchuk" during 2022–2024. A comprehensive methodological toolkit was used, including surveys, questionnaires, motivation tests, learning style assessments, and expert evaluation of teaching technologies. Special attention is given to the functioning of the university's psychological support service, the development of a reflective learning environment, and the implementation of innovative teaching formats such as project-based learning, gamification, and digital platforms. The key components of psychological and pedagogical support are discussed: motivational, adaptive, developmental, and communicative. The study concludes that systematic psychological and pedagogical support fosters the formation of a competitive, socially mature, responsible, and emotionally resilient professional capable of responding to the challenges of the modern labor market and engaging in lifelong professional development.

Keywords: psychological and pedagogical foundations, higher education, educational process, motivation, psychological service, innovative technologies, higher education students.

Вступ. Сучасна система вищої освіти України перебуває в стані динамічних трансформацій, зумовлених процесами глобалізації, цифровізації та інтеграції в європейський освітній простір. Особливої актуальності набувають питання психолого-педагогічного забезпечення освітньої діяльності закладів вищої освіти, оскільки від їх вирішення залежить якість підготовки майбутніх фахівців та конкурентоспроможність національної освітньої системи.

Психолого-педагогічні основи освітньої діяльності закладів вищої освіти (далі – ЗВО) становлять систему теоретичних положень, принципів та практичних підходів, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу з урахуванням психологічних закономірностей розвитку особистості здобувача вищої освіти і специфіки професійної підготовки. Ця система містить розуміння мотиваційних механізмів навчання, особливостей когнітивних процесів, емоційно-вольової сфери здобувачів вищої освіти, а також принципів побудови педагогічної взаємодії у ЗВО.

Сьогодні заклад вищої освіти – це потужний осередок, де здійснюється підготовка висококваліфікованих фахівців, які мають визначити темп і рівень науково-технічного прогресу, розвиток виробництва. Сучасний випускник закладу вищої освіти повинен мати не лише достатній багаж знань, а й володіти низкою компетентностей, бути конкуренто-

спроможним на ринку праці, вміти вирішувати будь-які ситуації.

Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес дослідників до проблем психолого-педагогічного забезпечення вищої освіти. Питанням організації освітньої діяльності у сфері вищої освіти присвячені праці вчених В. Андрущенка, С. Вітвицької, В. Галузинського, М. Євтуха, К. Кременя, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Ортинського та ін.

Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання комплексного підходу до організації психолого-педагогічної діяльності в закладах вищої освіти з урахуванням їх специфіки, контингенту студентів та матеріально-технічних можливостей. Особливої уваги потребує вивчення ефективності різних психолого-педагогічних підходів та їх впливу на результати освітньої діяльності.

Матеріали та методи. Дослідження проводилося на базі Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука» протягом 2022–2024 навчальних років. Загальна вибірка становила 385 осіб, з них: 340 студентів різних курсів та спеціальностей (педагогічного, історико-філологічного факультетів, факультету географії, історії та туризму, факультету європейської освіти) та 45 викладачів університету.

Інструментарій дослідження: анкета «Оцінка психолого-педагогічного забез-

печення освітнього процесу» (30 питань, шкала Лайкерта 1–5 балів); анкета задоволеності освітнім процесом (25 питань, розроблена авторами); тест мотивації навчання (20 питань, адаптована версія методики А. Реана та В. Якуніна); опитувальник «Стили навчання» (базований на моделі Д. Колба, 48 питань); експертна карта оцінки ефективності педагогічних технологій (15 критеріїв, 10-бальна шкала).

Результати та дискусії. У ст. 1, п. 1.17 Закону України «Про освіту» зазначається, що «освітня діяльність – це діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті» [3]. Заклади вищої освіти організовують освітню діяльність відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та Положення про організацію освітнього процесу.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», заклад вищої освіти проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу [2].

У ст. 47, п. 1 Закону України «Про вищу освіту» йдеться про те, що «освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться в закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [2].

Н. Заблоцька-Сеннікова зазначає, що «висуваються нові вимоги до навчально-виховного процесу у виші, здійснюється процес удосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти, зростає потреба у кваліфікованих педагогічних та науково-педагогічних кадрах, які готують у вишах фахівців високої кваліфікації для різних галузей народного господарства, науки і культури» [8, с. 4].

ЗВО повинен дбати про всебічний розвиток особистості здобувача вищої освіти. Відповідно до Листа МОН, «ЗВО повинен забезпечити створення безпечного освітнього середовища, яке передбачає сукупність

умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів» [5].

Із цією метою можуть проводитися різноманітні заходи зі здобувачами: обов'язковим є проведення інструктажів із правил техніки безпеки, охорони праці, цивільної оборони; просвітницьких заходів щодо боротьби з тероризмом та заходів щодо кібербезпеки; заходи щодо правової освіченості здобувачів; заходи щодо запобігання булінгу; заходи щодо вживання наркотичних речовин; надання невідкладної домедичної допомоги; профілактики низки захворювань. Цьому сприяють дисципліни правового спрямування, «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист», «Основи медичних знань та надання невідкладної допомоги» тощо.

Е. Лузік, В. Семиченко, Н. Демченко вважають, що «вкрай важливим є виявлення психологічного складника навчального процесу, системи професійної підготовки загалом. У значної кількості викладачів, на жаль, немає потреби враховувати ті психологічні тенденції, що зумовлені різними обставинами: макросоціальними змінами в суспільстві, соціальними відносинами в самих навчальних закладах, їхніми власними, не завжди досконалими діями. Ігнорування цих тенденцій може призводити не лише до зниження якості навчання, а й до помітних особистісних деформацій студентів» [6, с. 59].

Сучасна вища освіта покликана не лише забезпечувати передачу знань, умінь і навичок, а й формувати цілісну, професійно зрілу осо-

бистість, здатну до критичного мислення, саморозвитку й ефективної самореалізації в умовах стрімких змін. Психолого-педагогічні основи освітньої діяльності в закладах вищої освіти ґрунтуються на міждисциплінарному синтезі педагогічної, психологічної та соціогуманітарної науки, спрямованому на створення умов для розвитку особистості здобувача освіти.

Ефективність освітньої діяльності в закладі вищої освіти зумовлюється комплексом взаємопов'язаних компонентів, серед яких особливе значення має мотиваційний. Мотивація є провідним чинником навчальної діяльності, визначаючи її зміст, динаміку та результативність. Побудова дієвої мотиваційної стратегії має ґрунтуватися на врахуванні внутрішніх потреб здобувачів освіти: прагнення до самореалізації, професійного зростання та пізнання. Завдання викладача полягає у стимулюванні пізнавального інтересу шляхом створення проблемних ситуацій, використання інноваційних методів і впровадження особистісно значущих завдань, що відповідають інтересам та потребам здобувачів освіти, а також у формуванні стимулювального середовища, яке сприяє їх активній участі в освітньому процесі.

Не менш важливим є адаптаційний компонент, що забезпечує успішне входження здобувачів освіти в нове соціальне й академічне середовище, від чого значно залежить подальший навчальний успіх. На початковому етапі навчання необхідно організувати ефективну систему психолого-педагогічного супроводу, яка містить діагностику можливих адаптаційних труднощів, наставництво, проведення тренінгів зі стресостійкості та формування навичок саморегуляції.

Важливим складником є і розвивальний компонент, адже заклад вищої освіти має слугувати середовищем особистісного зростання. Освітній процес повинен сприяти розвитку креативності, аналітичного мислення, професійної ідентичності та дослідницьких умінь, що досягається, зокрема, через залучення студентів до наукової діяльності, застосування кейс-методу, проєктних технологій та організацію самостійної роботи.

Значущу роль відіграє комунікативний компонент, оскільки ефективна взаємодія між

усіма учасниками освітнього процесу ґрунтується на діалогічності, взаємоповазі та емоційній підтримці, що забезпечує сприятливий психологічний клімат в академічній групі. Комунікативна культура викладача є одним із ключових чинників формування такої атмосфери. Отже, психолого-педагогічне забезпечення освітньої діяльності у ЗВО передбачає інтеграцію мотиваційних, адаптаційних, розвивальних та комунікативних складників, що у взаємодії формують сприятливе освітнє середовище для підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Урахування психологічного складника передбачає: підвищення якісних показників навчання; зменшення психоемоційного навантаження; сприяння гармонійному розвитку особистості здобувача вищої освіти; формування стійкої мотивації до самонавчання впродовж життя.

Психологічна підтримка в ЗВО може містити: консультування; тренінги з особистісного зростання, розвитку навичок комунікації, стресостійкості; використання викладачами психолого-педагогічних методів у роботі зі здобувачами вищої освіти.

Позитивним для ЗВО є наявність Психологічної служби, яка сприяє поглибленню знань про психологічні особливості здобувача, формування та розвиток особистісних та лідерських якостей, вирішення особистих проблем здобувача й міжособистісних стосунків у колективі, вміння працювати самостійно та в колективі, вміння здійснювати самооцінку, подолання страхів та невпевненості в собі. Психологічна служба може діяти як просвітницький психологічний центр, здійснювати психоконсультування та психокорекцію, проводити тренінгові заняття, наукові дослідження.

На думку Л. Бондарчук, «інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагогів і стосується не лише створення та поширення новизни, а й зміни у способі діяльності, стилі мислення учасників навчально-виховного процесу. Основною характеристикою інноваційної педагогічної діяльності вищого навчального закладу є підвищення результативності освітнього процесу» [1, с. 10].

«Сучасний освітній процес в синергетично-інформаційному середовищі ЗВО, як зазначають Е. Лузік, В. Семиченко, Н. Демченко, не тільки допускає, а й має стимулювати критичне ставлення студента до системи навчання; доцільності визначення її цілей, структури і змісту; професійної необхідності і життєвої значущості навчальних дисциплін в освітньо-професійній підготовці фахівця, якості педагогічної праці; формування у студентів критичного ставлення до себе та інших учасників у ЗВО має здійснюватися в науково-оптимізованому освітньо-інформаційному середовищі ЗВО засобами рефлексивного підходу; впровадження в освітньо-інформаційне середовище ОІС процедур рефлексивного аналізу і самоаналізу сприятиме підвищенню якості навчання; можливості вибору більш оптимальних стратегій пізнання та поведінки; розвитку критичного мислення для більш повного осмислення і розуміння подій, що змінюються під час освітнього процесу у ЗВО» [6, с. 60].

Для того щоб випускник ЗВО міг швидко адаптуватися до своєї професії в умовах сучасного середовища в нього повинні бути сформовані гнучкі навички (навички *soft skills*).

Як зазначають автори дослідження щодо рівня готовності до професійної діяльності, «серйозною перешкодою в роботі стає відсутність (або недостатній рівень володіння) так званих *soft skills*: «комунікабельність, вміння презентувати, вести переговори, емоційний контроль»» [4]. Формуючи комунікабельність здобувачів, доцільно вчити їх доносити свою думку до інших, вміння публічно виступати, готувати та презентувати свої проекти, розповідати, вміння слухати; уміння працювати в команді, домовлятися, розподіляти ролі; уміння пристосовуватися передбачає навчитися аналізувати різні ситуації, обирати оптимальні варіанти, бути гнучким; бути самоорганізованим, а значить бути стресостійким, керувати своїм часом, бути пунктуальним бажання навчатися – здійснювати пошук необхідної інформації; критично мислити – чітко виділяти проблему і вирішувати її.

Формування таких гнучких навичок здійснюється шляхом залучення здобувачів вищої освіти до участі в конференціях, семінарах,

тренінгах, воркшопах, громадської та волонтерської діяльності, опрацювання літературних джерел, проектної діяльності тощо.

Вагомою проблемою сучасної системи вищої освіти є недостатній рівень сформованості у здобувачів практичних умінь і навичок. Для її подолання доцільним є впровадження практикоорієнтованих освітніх програм, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців різних галузей. Такі програми мають передбачати збільшення обсягу часу, відведеного на проходження різних видів практик, проведення практичних і лабораторних занять на базах практик, що дає змогу уникнути відриву здобувачів освіти від реального професійного середовища та забезпечує їхню готовність працювати за фахом у різноманітних умовах. Важливим напрямом удосконалення підготовки є залучення до освітнього процесу фахівців-практиків, організація гостьових лекцій за участю представників професійних спільнот та випускників, які успішно працюють за обраною спеціальністю. До процесу оновлення освітньо-професійних програм і підготовки майбутніх фахівців варто активно залучати роботодавців, які можуть висловити свої пропозиції та очікування щодо професійної підготовки випускників.

Під час прийому на роботу керівники, як правило, звертають увагу не лише на рівень фахової компетентності випускника, а й на його особистісні якості, серед яких важливими є відповідальність, урівноваженість, креативність, стресостійкість, вмотивованість та ініціативність, а також на сформованість комунікативних умінь, що передбачають здатність установлювати контакт, підтримувати ефективне спілкування, аналізувати й розв'язувати конфліктні ситуації, досягати домовленостей. Такі якості цілеспрямовано формуються під час вивчення дисциплін педагогічного та психологічного спрямування, зокрема «Педагогіки», «Психології», «Психології педагогічної діяльності», «Психології педагогічного спілкування», «Педагогіки та психології вищої школи», «Педагогіки та психології освітньої діяльності», «Основ педагогічної майстерності та педагогічної творчості» тощо.

У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору система вищої

освіти має адаптуватися до міжнародних стандартів і вимог ринку праці, що охоплює як професійний, так і соціальний вимір підготовки фахівців. Важливим завданням є перетворення соціального складника вищої освіти на високорозвинену спільноту, засновану на прогресивних цінностях, яка сприяє формуванню активних громадян, здатних до продуктивної діяльності та усвідомленого відстоювання власної громадянської позиції. Вища освіта повинна не лише забезпечувати професійну підготовку, а й формувати цілісну особистість, здатну компетентно виконувати професійні завдання та активно брати участь у суспільному житті.

Базою нашого дослідження був ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука». Аналіз організації та здійснення освітньої діяльності університету показав, що одним з важливих складників освітнього середовища в університеті є психологічний супровід здобувачів освіти, що реалізується як системна, комплексна діяльність, спрямована на забезпечення психологічного благополуччя, гармонійного особистісного розвитку та соціально-психологічної адаптації здобувачів освіти.

В університеті функціонує Психологічна служба на засадах партнерської взаємодії зі здобувачами освіти, викладачами, адміністрацією, здійснюючи профілактику, діагностику, корекцію та розвиток особистісного потенціалу молоді.

Основними напрямками супроводу є:

1. Консультативна робота. В університеті організовано індивідуальне та групове психологічне консультування, що здійснюється штатним практичним психологом. Консультації проводяться як за попереднім записом, так і за запитом студентів чи викладачів. Основні теми звернень: труднощі в навчанні та самоорганізації; конфлікти з одногрупниками чи викладачами; емоційне вигорання та ознаки тривожності; внутрішньо-особистісні конфлікти, сумніви у виборі професійної траєкторії. Представники Психологічної служби з метою збереження довіри та відкритості в комунікації дотримуються принципів конфіденційності, добровільності та недискримінації.

2. Проведення тренінгів та майстеркласів. Психологічна служба систематично організовує тематичні тренінгові заняття, спрямовані на розвиток ключових soft skills здобувачів освіти. Найбільш затребуваними є: тренінги з розвитку комунікативної компетентності (ефективна міжособистісна взаємодія, командна робота); заняття зі стрес-менеджменту, емоційної саморегуляції, профілактики тривожних станів; майстеркласи з розвитку лідерських якостей, впевненості в собі, навичок самопрезентації. Такі заходи мають інтерактивний формат і поєднують елементи рольових ігор, арттехнік, психодіагностичних вправ і рефлексивного обговорення. Участь у тренінгах добровільна, заохочується через внутрішні освітні ініціативи (наприклад, програму «Активний здобувач освіти»).

3. Моніторинг процесу адаптації. Особливу увагу в університеті приділено моніторингу адаптації здобувачів освіти першого курсу до нових умов навчання. Протягом першого семестру здійснюється: анкетування та психологічна діагностика рівня соціально-психологічної адаптованості; вивчення емоційного стану, навчальної мотивації, взаємодії у студентських колективах; спостереження та консультації з кураторами академічних груп щодо виявлених труднощів у здобувачів освіти.

На основі зібраних даних психолог формує аналітичні висновки, розробляє рекомендації для викладачів, а також проводить профілактичні зустрічі та роз'яснювальні заходи у групах, де виявлено підвищений рівень дезадаптації або емоційного напруження.

Із метою підвищення психологічної культури студентської молоді в університеті проводять інформаційні кампанії, розробляють інфографіки, буклети, розміщують онлайн-поради (на сайті, у соцмережах, у внутрішньому середовищі Moodle). Тематика охоплює: таймменеджмент здобувача освіти; профілактику тривоги й панічних станів; ефективні стратегії самопізнання та самопомогі.

Психологічна служба бере участь у реалізації програм академічної доброчесності, студентського наставництва, інклюзивної підтримки осіб з особливими освітніми потре-

бами. Така інтеграція дає змогу забезпечити цілісний підхід до супроводу особистості здобувача освіти, враховуючи як академічний, так і соціально-психологічний контекст.

Так, у ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» психологічний супровід не обмежується точковими інтервенціями, а є інституційно підтримуваною системою, що створює сприятливе середовище для розвитку особистості кожного здобувача освіти. Це сприяє не лише підвищенню академічної успішності, а й формуванню емоційної стійкості, громадянської активності та соціальної відповідальності студентської молоді.

«Освітній процес в університеті спрямований на якісну підготовку компетентного конкурентоспроможного фахівця, здатного до дослідницько-інноваційного типу мислення з потребою та навичками безперервного професійного розвитку.

Організація освітнього процесу передбачає: автономність Університету в ухваленні самостійних рішень щодо організації освітнього процесу, визначенні форм освітнього процесу та форм і методів навчання; збереження традицій та введення інновацій у процес освітньої діяльності; ефективне використання людського потенціалу, матеріальних, фінансових та інших ресурсів; забезпечення якісної освіти за всіма освітніми програмами; академічну мобільність здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників; функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності; формування довіри до Університету в споживачів освітніх послуг, працевлаштування і закладів вищої освіти України та зарубіжних країн» [7].

У контексті цифрової трансформації освіти ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» активно впроваджує інноваційні педагогічні технології, які сприяють підвищенню мотивації до навчання, активізації пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти. Педагогічні технології в сучасному освітньому середовищі відіграють ключову роль у підвищенні якості навчання, формуванні професійних компетентностей студентів та реалізації прин-

ципів особистісно орієнтованої освіти. Серед найбільш ефективних інноваційних підходів, що впроваджуються в освітній процес, можна виокремити:

1. **Проектне навчання.** Проектна діяльність є не лише формою активного навчання, а й потужним засобом формування практикоорієнтованих компетентностей. Проектне навчання в університеті реалізується через: виконання індивідуальних і групових навчальних проєктів, що пов'язані з реальними професійними завданнями; підготовку презентацій, доповідей, мультимедійних продуктів, які відображають результати дослідницької чи творчої діяльності здобувачів вищої освіти; участь у фестивалях, конкурсах, олімпіадах, що сприяють формуванню навичок командної взаємодії, комунікації, креативного мислення.

Перевага цього підходу полягає в тому, що здобувач освіти стає активним суб'єктом навчання, вчиться аналізувати, планувати, ухвалювати рішення, працювати в команді, презентувати результати своєї роботи.

2. **Використання гейміфікації.** Гейміфікація є потужним інструментом підвищення навчальної мотивації та залучення здобувачів освіти до освітнього процесу через використання ігрових технологій у неігровому контексті. У межах навчальних курсів застосовують: системи балів, рейтингів, що стимулюють позитивну конкуренцію; освітні квести, рольові, ділові ігри, вікторини; елементи сторителінгу (створення навчального сюжету) для формування інтересу до теми. Завдяки гейміфікації освітній процес стає більш емоційно насиченим, динамічним та адаптивним до потреб сучасного покоління, які звикли до цифрової взаємодії.

3. Одним із пріоритетних напрямів модернізації освітнього процесу є інтеграція цифрових освітніх платформ та формування індивідуальних освітніх траєкторій. У ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» впроваджується: використання платформи Moodle та інших платформ, що забезпечують гнучкість навчального процесу; поєднання онлайн- і офлайн-форм роботи (лекції, практичні, консультації, тести, самостійна робота); елементи асинхронного навчання (відеолек-

ції, електронні курси, завдання з відтермінованим виконанням). Цифрові освітні середовища допомагають здобувачам освіти вчитися у власному темпі, повторювати матеріал за потреби, а викладачам оперативного моніторити успішність та зворотний зв'язок.

В освітньому процесі активно використовують інтерактивні методи навчання: дискусії, дебати, мозкові штурми, методи «Прес», «Мікрофон»; воркшопи, тематичні платформи, інтерактивні дошки; спільне створення контенту (спільні презентації, мапи, мінідослідження). Такі підходи сприяють розвитку критичного мислення, вмінь аргументувати думку, працювати в команді, розв'язувати проблеми в умовах невизначеності.

Висновки. Отже, психолого-педагогічні основи освітньої діяльності у ЗВО – це цілісна система, що охоплює гуманістичні орієнтири, науково обґрунтовані методики викладання, створення безпечного освітнього середовища та розвиток партнерської взаємодії. Досвід ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука» демонструє ефективність інтеграції цих засад у щоденну педагогічну практику. Перспективи подальших досліджень будуть пов'язані з пошуком нових форм підтримки психоемоційного стану здобувачів вищої освіти, розвитку інклюзивної культури та цифровізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бондарчук Л. В. Особливості інноваційних освітніх технологій. Інтерактивний освітній простір ЗВО: матеріали всеукраїнського науково-практичного вебінару (м. Вінниця, 27 квітня 2020 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2020. 94 с.
2. Про вищу освіту : Закон України. URL: <http://surl.li/jhtp> (дата звернення: 01.08.2025 р.).
3. Про освіту : Закон України. URL: <https://surl.lu/rsiweu> (дата звернення: 01.08.2025 р.).
4. Кашин А., Польщикова Є., Сахно Ю. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців URL: <http://surl.li/nclyy> (дата звернення: 05.08.2025 р.).
5. Лист МОН від 14.08.2020 № 1/9-436 «Про створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти та попередження і протидії булінгу (цькуванню)». URL: <http://surl.li/neqch> (дата звернення: 06.08.2025 р.).
6. Лузік Е. В., Семиченко В. А., Демченко Н. І. Сучасне освітнє середовище закладів вищої освіти України: погляд студентів. URL: <http://surl.li/nhmwa>. (дата звернення: 06.08.2025 р.).
7. Освітня діяльність МЕНУ. URL: <https://surl.li/evmuyf> (дата звернення 08.08.2025 р.).
8. Психолого-педагогічні засади діяльності вищої школи : Навчальний посібник / укл. Н. В. Заблоцька-Сеннікова. Сєверодонецьк : ПП «Поліграф-Сервіс», 2015. 167 с.

References

1. Bondarchuk, L. V. (2020). Osoblyvosti innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohii. Interaktyvnyi osvitnii prostir ZVO [Features of innovative educational technologies. Interactive educational space of HEI] : materialy vseukrainskoho naukovopraktychnoho vebinaru (m. Vinnytsia, 27 kvitnia 2020 r.) / vidp. red. L. B. Lishchynska. Vinnytsia : VTEI KNTEU. 94 s. [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". [Law of Ukraine "On higher education"]. Retrieved from: <http://surl.li/jhtp>. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine "On Education"]. (2017, September 5). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 38–39, st. 380. Retrieved August 1, 2025, Retrieved from: <https://surl.lu/rsiweu>. [in Ukrainian].
4. Kashyn, A., Polshchikova Ye., Sakhno Yu. Vypuskniky ukrainskykh VNZ ochyma robotodavtsiv. Retrieved from: <http://surl.li/nclyy>. [in Ukrainian].
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020, August 14). Lyst MON vid 14.08.2020 № 1/9-436 "Pro stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha v zakladi osvity ta poperedzhennia i protydii bulinhu (tskuvanniu)". [Letter of the Ministry of Education and Science on creating a safe educational environment and preventing bullying]. Retrieved from: <http://surl.li/neqch> (data zvernennia: 06.08.2025 r.). [in Ukrainian].
6. Luzik, E. V., Semychenko V. A., Demchenko N. I. Suchasne osvitnie seredovyshche zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy: pohliad studentiv. [Modern educational environment of Ukrainian HEIs: Students' view]. Retrieved from: <http://surl.li/nhmwa>. [in Ukrainian].

7. MEGU. (2025). Osvitnia diialnist MEGU. [Educational activities of MEGU]. Retrieved from: <https://surl.li/evmuyf>. [in Ukrainian].
8. Zablotska-Siennikova, N. V. (Ed.). (2015). Psykholoho-pedahohichni zasady diialnosti vyshchoi shkoly : Navchalnyi posibnyk [Psychological and pedagogical foundations of higher education activity. Sievierodonetsk : PP "Polihraf-Servis", 2015. 167 s. [in Ukrainian].

Надійшла 15.08.2025

Прийнята 11.09.2025

Опублікована 15.10.2025

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Паска Т. В.

доктор філософії,
асистент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
ORCID ID: 0000-0002-4579-388X

Статтю присвячено аналізу міжнародної академічної мобільності як засобу активізації пізнавальної та професійної мотивації здобувачів вищої освіти. Мета дослідження – визначити вплив мобільності на навчальну активність та професійну спрямованість студентів і викладачів. Розглянуто нормативно-правові засади її реалізації в Україні, окреслено багатовимірний характер цього явища, що поєднує освітні, соціокультурні та професійні аспекти. Методологія дослідження базується на аналізі, синтезі, систематизації, компаративному методі й узагальненні емпіричних матеріалів і відгуків учасників програм Erasmus+ та інших міжнародних ініціатив. Встановлено, що участь у програмах міжнародної академічної мобільності стимулює пізнавальну мотивацію через доступ до нових освітніх ресурсів і методик, а також формує професійну мотивацію завдяки ознайомленню з міжнародними стандартами діяльності та практичним досвідом у закордонних установах.

Особливу увагу приділено досвіду Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, який активно впроваджує академічну мобільність, зокрема за програмою Erasmus+. Наведено приклади успішної участі студентів, аспірантів і викладачів, що засвідчують позитивний вплив академічної мобільності на розвиток міжкультурних компетентностей, мовних навичок, професійних орієнтирів і конкурентоспроможності випускників.

Зроблено висновок, що міжнародна академічна мобільність є дієвим чинником інтернаціоналізації вищої освіти та формування внутрішньої мотивації до безперервного навчання і професійного зростання. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні дієвих механізмів мотивації до участі в міжнародних програмах, вивченні впливу мобільності на формування ключових компетентностей випускників і подоланні інституційних бар'єрів, що обмежують доступ до академічних обмінів.

Ключові слова: міжнародна академічна мобільність, пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотиваційні стратегії навчання, вища освіта, Erasmus+, інтернаціоналізація освіти, професійна мобільність, здобувач вищої освіти.

Paska T. V. International academic mobility as a means of enhancing the cognitive and professional motivation of higher education students

The article is devoted to the analysis of international academic mobility as a means of enhancing the cognitive and professional motivation of higher education students. The purpose of the study is to determine the impact of mobility on the learning activity and professional orientation of students and teachers. The author considers the regulatory and legal framework for its implementation in Ukraine, outlines the multidimensional nature of this phenomenon, which combines educational, socio-cultural and professional aspects. The methodology is based on the analysis, synthesis, systematization, comparative method and generalization of empirical materials and feedback from participants of Erasmus+ programs and other international initiatives. It has been established that participation in international academic mobility programs stimulates cognitive motivation through access to new educational resources and methods, and also forms professional motivation through familiarization with international standards of activity and practical experience in foreign institutions.

Particular attention is paid to the experience of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, which actively implements academic mobility, in particular under the Erasmus+ program. Examples of successful participation of students, postgraduates and teachers are presented, which demonstrate the positive impact of academic mobility on the development of intercultural competencies, language skills, professional orientations and competitiveness of graduates.

It is concluded that international academic mobility is an effective factor in the internationalization of higher education and the formation of internal motivation for continuous learning and professional growth. Prospects for further research are to develop effective mechanisms for motivating participation in international programs, study the impact of mobility on the formation of key competencies of graduates, and overcome institutional barriers that limit access to academic exchanges.

Keywords: international academic mobility, cognitive motivation, professional motivation, motivational learning strategies, higher education, Erasmus+, internationalization of education, professional mobility, higher education student.

Вступ. Сучасна система вищої освіти України перебуває у стані глибоких трансформацій, що зумовлені як глобалізаційними процесами, так і внутрішніми соціально-політичними викликами, зокрема воєнним станом. Інтеграція в Європейський простір вищої освіти, імплементація міжнародних стандартів та потреба підвищення конкурентоспроможності українських випускників вимагають від закладів вищої освіти оновлення стратегій професійної підготовки студентів. Водночас складні умови воєнного стану та затяжні кризи явища в економіці зумовлюють додаткові ризики зниження мотивації здобувачів до навчання і професійного зростання. У цих умовах важливим завданням освітніх установ стає пошук ефективних механізмів активізації пізнавальної та професійної мотивації студентів, що є запорукою якісного засвоєння знань і формування ключових компетентностей. Одним із найрезультативніших інструментів у цьому контексті є міжнародна академічна мобільність, яка поєднує можливості здобуття нових знань і досвіду в іншому культурному та освітньому середовищі з формуванням внутрішніх мотивів до безперервного навчання й професійного самовдосконалення.

Водночас міжнародна академічна мобільність є не лише інструментом підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти, а й чинником розвитку закладів вищої освіти в цілому. Її реалізація забезпечує розширення партнерських зв'язків, інтеграцію в міжнародні науково-освітні мережі, обмін передовими освітніми практиками та методиками викладання. Програми мобільності сприяють підвищенню мовної підготовки студентів і викладачів, формуванню міжкультурної компетентності та соціальної активності, що є надзвичайно важливими у сучасних глобалізованих умовах. Саме тому дослідження впливу міжнародної академічної мобільності

на активізацію пізнавальної та професійної мотивації здобувачів освіти набуває особливої значущості і дає змогу формувати нові стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти в Україні.

Проблему міжнародної академічної мобільності як важливого чинника підвищення якості вищої освіти та розвитку особистісного потенціалу здобувачів активно висвітлюють у сучасних наукових розвідках. Зокрема, вагомий внесок у дослідження понятійно-категоріального апарату, механізмів реалізації мобільності, її впливу на інтернаціоналізацію освіти зробили такі вчені, як В. Антонюк, О. Василенко, С. Глібко, А. Губіна, А. Загородня, Ю. Заячук, А. Зленко, Д. Дерев'яно, С. Довбня, О. Ісайкіна, О. Канюк, С. Колесник, С. Лехніцька, А. Мартинюк, І. Подрез-Ряполова, О. Розгон, І. Саханда, Л. Швидун, С. Хоминець, Г. Черушева та ін. Науковці наголошують, що міжнародна академічна мобільність виконує не лише освітню, а й соціокультурну функцію, сприяючи розширенню міжкультурних контактів та формуванню конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці.

Не менш актуальною в психолого-педагогічних дослідженнях є проблема мотивації в освітньому процесі, яка розглядається як один із ключових чинників ефективності навчання. Теоретичні засади мотивації особистості представлені в працях Т. Голубенко, А. Квятковської, І. Кипича, І. Крамаренка, О. Ковальнової, В. Корнієнка, М. Левченка, А. Мельника, Н. Родінової, Н. Скрипник, С. Феденька, В. Шкраб'юка, А. Цапка та ін. У педагогічному дискурсі значний інтерес викликають дослідження О. Васюк, С. Виговської, А. Виговського, які аналізують динаміку навчальної мотивації у взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, а професійну мотивацію як ціннісно-смыс-

лову спрямованість особистості розглядала О. Пінська. Водночас, попри широкий спектр досліджень мотивації та академічної мобільності як самостійних явищ, недостатньо вивченим залишається питання їх взаємозв'язку, зокрема впливу міжнародної академічної мобільності на активізацію пізнавальної та професійної мотивації здобувачів вищої освіти, що й становить основний фокус нашого дослідження.

Метою статті є дослідження ролі міжнародної академічної мобільності як ефективного засобу активізації пізнавальної та професійної мотивації здобувачів вищої освіти. У межах цієї мети передбачено здійснити аналіз нормативно-правових засад реалізації міжнародної академічної мобільності в Україні, розкрити її вплив на формування мотиваційної сфери студентів і викладачів, а також узагальнити практичний досвід закладів вищої освіти, зокрема Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ ім. В. Стефаника), у впровадженні програм академічної мобільності.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети дослідження застосовано аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та абстрагування – для визначення поняттєво-категоріального апарату та з'ясування сутності феномену міжнародної академічної мобільності і її впливу на пізнавальну та професійну мотивацію здобувачів вищої освіти. Історико-логічний і компаративний методи дали змогу простежити еволюцію нормативно-правової бази академічної мобільності в Україні, зіставити вітчизняний і зарубіжний досвід її реалізації. Емпіричну основу становили аналіз внутрішніх документів і статистичних даних закладів вищої освіти (зокрема, ПНУ ім. В. Стефаника), а також узагальнення відгуків учасників програм Erasmus+ та інших міжнародних ініціатив, що дало змогу виокремити чинники, які впливають на активізацію пізнавальної та професійної мотивації здобувачів освіти.

Результати та дискусії. Інтенсифікація міжнародної академічної мобільності безпосередньо пов'язана з євроінтеграційними прагненнями України та її намірами бути повноправним учасником Європейського простору

вищої освіти. Цей процес закріплений у стратегічних нормативно-правових актах, зокрема в «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» [8]. У цьому документі визначено, що глобалізаційні впливи стимулюють зростання академічної та трудової мобільності, а тому зобов'язують заклади вищої освіти вдосконалювати механізми залучення талановитої молоді, висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів. Особливу увагу приділено активізації співпраці України з Європейським Союзом у сфері вищої освіти, що передбачає не лише розширення можливостей мобільності студентів, наукових і педагогічних працівників, а й зміцнення інституційної спроможності закладів освіти для участі в міжнародних програмах [8].

Механізми реалізації академічної мобільності в Україні унормовані на законодавчому рівні. Відповідно до Порядку реалізації права на академічну мобільність, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року, основними цілями мобільності є інтеграція в Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір, обмін передовими освітніми практиками, розвиток професійних навичок і особистісних якостей учасників мобільності, розширення міжнародної співпраці та культурних зв'язків між державами [5]. Ці положення формують концептуальну основу для побудови системи академічної мобільності, орієнтованої на довгостроковий розвиток як окремих здобувачів освіти, так і національної системи вищої освіти загалом.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), академічна мобільність визначається як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [7]. Це визначення охоплює як внутрішню, так і зовнішню мобільність, акцентуючи на можливостях самореалізації здобувачів освіти в нових академічних і культурних середовищах.

Подібну позицію поділяють науковці С. Хоминець та О. Канюк, розглядаючи ака-

демічну мобільність як «форму організації освітнього процесу, що забезпечує можливість навчатися, викладати, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому освітньому закладі на території країни чи поза її межами, результатом якої є самореалізація особистості в навчанні і професійній діяльності» [9, с. 228]. Так, академічна мобільність виконує не лише освітню, а й соціокультурну функцію, сприяючи розширенню світогляду здобувачів освіти та формуванню їхньої конкурентоспроможності на глобальному ринку праці.

У цьому контексті міжнародну академічну мобільність доцільно розуміти як складний і динамічний процес інтеграції здобувачів освіти, науковців і викладачів у глобальний академічний простір через різноманітні форми освітніх і наукових взаємодій. Вона стає ключовим інструментом підвищення якості вищої освіти, розвитку міжкультурних компетентностей і формування навичок, затребуваних на світовому ринку праці.

Розглядаючи взаємозв'язок міжнародної академічної мобільності та активізації пізнавальної і професійної мотивації здобувачів вищої освіти, необхідно звернути увагу на концептуальні засади терміна «мотивація». У «Великій українській енциклопедії» наголошено, що мотивація – це «психологічний чинник, що спонукає або заохочує особу до дії» [2]. Це визначення акцентує на рушійній силі мотивації як передумові активності особистості в різних видах діяльності, зокрема в освітньому процесі. Саме від рівня мотивації здобувачів залежить їхня здатність до глибокого засвоєння знань, формування компетентностей і професійної самореалізації.

Дослідник І. Зайченко трактує мотивацію як «сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людей до діяльності і які додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цінностей» [4, с. 538]. Це визначення особливо важливе в контексті міжнародної академічної мобільності, оскільки участь у програмах мобільності передбачає наявність у здобувачів стійких мотивів до саморозвитку, пізнання іншого культурного й освітнього середовища, формування нових професійних навичок.

Міжнародна академічна мобільність може слугувати одним із найпотужніших стимулів до підвищення рівня такої мотивації, розширюючи горизонти особистісного та професійного зростання здобувачів освіти.

У науковій літературі виокремлюють різновиди мотивації, серед яких особливу роль у формуванні освітніх стратегій відіграють пізнавальна та професійна мотивація. Науковиця В. Дрогайцева визначає пізнавальну мотивацію як сукупність зовнішніх і внутрішніх мотивів, що спонукають здобувача освіти до активної пізнавальної діяльності у процесі учіння [3]. Участь у програмах міжнародної мобільності, як правило, стимулює розвиток пізнавальної мотивації, оскільки відкриває можливості для здобуття знань у незвичному навчальному середовищі, знайомства з іншими методиками викладання та освітніми традиціями. Це сприяє виникненню інтересу до навчання як до самостійного процесу, що забезпечує безперервний особистісний розвиток.

Ще одним важливим аспектом є формування професійної мотивації. Дослідники А. Почтовюк, В. Семеніхіна та М. Комсомольський визначають професійну мотивацію як «систему мотивів, яка характеризує прагнення до виконання певних професійних завдань» [6, с. 122]. Професійна мотивація зумовлює готовність здобувачів освіти долучатися до активної професійної діяльності після завершення навчання. Участь у програмах академічної мобільності надає здобувачам можливість ознайомитися з практичними аспектами професії в іншому культурному контексті, що сприяє усвідомленню необхідності постійного підвищення власного професійного рівня та розширює спектр професійних орієнтирів.

Дослідження Ц. Яна та С. Яо доводять, що «для досягнення максимального ефекту від академічної мобільності необхідно не тільки розширювати можливості для міжнародних обмінів, а й удосконалювати інфраструктуру, а також мотивувати студентів і викладачів до участі в таких програмах» [10]. Це твердження актуалізує проблему створення належних умов для участі у програмах мобільності, серед яких вагоме місце посідають системи заохочення та підтримки здобувачів освіти,

здатних продемонструвати високий рівень пізнавальної та професійної мотивації.

Важливим завданням сучасних закладів вищої освіти є створення таких умов, за яких міжнародна академічна мобільність не лише розширює освітні горизонти здобувачів, а й стає каталізатором підвищення їхньої пізнавальної та професійної мотивації. Участь у програмах академічної мобільності часто пов'язана з виходом із зони комфорту, що передбачає необхідність адаптації до іншого соціокультурного середовища, нових академічних вимог та специфіки освітнього процесу. Такі виклики стимулюють здобувачів освіти до активного пошуку нових знань, розвитку навичок самостійного навчання, що є невід'ємними складниками пізнавальної мотивації.

Міжнародна академічна мобільність є ефективним механізмом професійного зростання, який дає змогу здобувачам освіти порівняти рівень власної підготовки з вимогами інших освітніх систем. Це не лише стимулює підвищення якості знань, а й сприяє розвитку міжкультурної комунікації, що підсилює їхню професійну мотивацію та усвідомлення конкурентоспроможності на глобальному ринку праці. Участь у міжнародних програмах відкриває доступ до нових освітніх підходів, долає рутину навчання, активізує пізнавальний інтерес і сприяє формуванню внутрішніх мотивів до саморозвитку.

Соціальне визнання, якого здобувачі досягають через участь у конкурсному відборі, отримання грантів і стипендій, посилює їхню самооцінку й внутрішню мотивацію. Водночас досвід стажування за кордоном чи участь у міжнародних проєктах не лише формує довгострокові кар'єрні орієнтири, а й розширює уявлення про майбутню професійну діяльність. Це стимулює розвиток не лише професійних, а й соціальних, комунікативних і лідерських компетентностей, формуючи комплексну мотивацію, орієнтовану на кар'єрне зростання та реалізацію.

Практичний досвід реалізації академічної мобільності у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ) є показовим прикладом активного впровадження міжнародних

освітніх стратегій у діяльність закладу вищої освіти. Правове регулювання академічної мобільності в університеті здійснюється відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579 (у редакції від 21.05.2022), а також внутрішнього Положення про академічну мобільність учасників освітнього процесу, затвердженого наказом ректора № 173 від 12.03.2022 року. Такий нормативний фундамент забезпечує прозорість процедур, знижує адміністративні бар'єри та створює інституційні умови для залучення студентів, аспірантів і науково-педагогічних працівників до участі в міжнародних академічних програмах [1].

Форми академічної мобільності, які реалізуються в ПНУ ім. В. Стефаника, відповідають сучасним європейським практикам і охоплюють як традиційні (кредитна та ступенева мобільність, мовне, наукове, навчально-наукове стажування, участь у міжнародних конференціях і семінарах), так й альтернативні напрями мобільності (індивідуальні ініціативи, публікаційна активність тощо).

Університет активно співпрацює з провідними європейськими програмами академічної мобільності, серед яких особливе місце посідає Erasmus+. Ця програма є найбільш масштабною в Європі і передбачає як кредитну, так і ступеневу мобільність студентів, стажування, викладання та професійний розвиток для науково-педагогічних працівників. ПНУ ім. В. Стефаника є партнером у проєктах за ключовими напрямками Erasmus+, серед яких мобільність студентів і викладачів у сфері вищої освіти (KA1), стратегічні партнерства для інновацій (KA2) та підтримка освітніх реформ (KA3). Така багатовекторна діяльність сприяє не лише підвищенню якості освітнього процесу, а й розбудові міжнародних академічних мереж.

Важливим складником реалізації академічної мобільності в ПНУ ім. В. Стефаника є практичні результати участі студентів, аспірантів та викладачів у програмах Erasmus+. Досвід учасників засвідчує, що такі програми позитивно впливають як на пізнавальну, так

і на професійну мотивацію, розширюють світогляд і забезпечують розвиток міжкультурних компетентностей. Зокрема, студентка факультету історії, політології і міжнародних відносин О. Воловодюк у відгуку після участі у програмі Erasmus+ у Гданському університеті (Республіка Польща) зазначила, що найбільшим викликом на організаційному етапі підготовки було складання договору про навчання («Learning Agreement»), адже потрібно було правильно дібрати предмети, еквівалентні до тих, які вона проходила в ПНУ ім. В. Стефаника. Проте ця складність стала стимулом для розвитку навичок самостійного планування та відповідальності. Вона наголосила на цінності адаптаційного тижня з екскурсіями та культурними заходами, що допомогли швидко інтегруватися в нове освітнє середовище. Серед особливих досягнень студентка відзначила значне вдосконалення мовних навичок до рівня C1, отримання рекомендаційного листа від викладачки Гданського університету для подальшого навчання на магістерській програмі та досвід активної участі в академічних дискусіях, зокрема з історії польсько-українських відносин [1].

Не менш показовим є відгук студентки факультету філології Н. Короткої, яка навчалася в Академії ім. Якуба з Парадижа в Гожуві-Великопольському (Республіка Польща) у межах Erasmus+ під час пандемії COVID-19. Вона підкреслила, що перехід на дистанційний формат навчання став серйозним викликом, проте завдяки підтримці викладачів та однокурсників вдалося успішно адаптуватися. Участь у програмі дала змогу значно підвищити мовну компетентність, зокрема розмовний словниковий запас, розвинути фахові знання з психології та педагогіки, а також сформувати стійкі міжкультурні зв'язки з учасниками з інших країн. Студентка наголосила на позитивному впливі цього досвіду на особистісний розвиток та майбутню професійну кар'єру, підкресливши, що Erasmus+ змінює світогляд та навчає гнучкості в умовах непередбачуваних ситуацій [1].

Успішні приклади академічної мобільності демонструють й аспіранти ПНУ ім. В. Стефаника. Аспірантка В. Шотурма, яка навчалася в Університеті імені Я. Коменського в Братис-

лаві (Словацька Республіка), відзначила високий рівень академічної свободи, можливість обирати навчальні курси і вивчати додаткові мови. Вона підкреслила, що навчання в європейському університеті дало можливість не лише поглибити наукові знання, а й розвинути культурну компетентність завдяки активному спілкуванню з колегами з різних країн світу. Крім того, аспірантка наголосила на важливості можливості подорожей та знайомства з європейськими освітніми центрами, що стимулює професійні амбіції та формує бачення власного місця в глобальній академічній спільноті [1].

Викладачі університету також активно беруть участь у програмах академічної мобільності, що допомагає їм підвищувати кваліфікацію і впроваджувати набутий досвід у викладання. Так, доцентка кафедри журналістики Н. Марчук та старша викладачка кафедри міжнародних відносин Н. Голуб'як пройшли стажування в межах Erasmus+ в Опольському університеті (Республіка Польща). Вони взяли участь у Центральньо-європейському міжнародному тижні, присвяченому розвитку академічних інституцій, де опанували сучасні методики педагогічної майстерності, особливості комунікації в мультикультурному середовищі та інноваційні підходи до викладання. Крім того, Н. Марчук реалізувала навчальний компонент програми, проводячи лекції з медіаграмотності та протидії пропаганді для студентів факультету наук про політику та суспільні комунікації Опольського університету. Це сприяло розвитку академічного партнерства між закладами та зміцненню міжнародного авторитету ПНУ ім. В. Стефаника [1].

Суттєвий внесок у міжнародну співпрацю університету зробив також завідувач кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки В. Комар, який у межах програми Erasmus+ пройшов наукове стажування в Жешувському університеті (Республіка Польща). Під час стажування він прочитав курс лекцій на тему «Концепція прометеїзму в політиці міжвоєнної Польщі» для студентів бакалаврату та магістратури, що викликало значний інтерес у польських колег. Паралельно відбулися переговори

з адміністрацією Жешувського університету щодо створення спільної програми подвійних магістерських дипломів і розширення можливостей студентських обмінів. Цей приклад засвідчує, що академічна мобільність не лише виконує освітню функцію, а і є інструментом розбудови сталих міжнародних академічних зв'язків [1].

Узагальнюючи наведені приклади, можна стверджувати, що міжнародна академічна мобільність у ПНУ ім. В. Стефаника не лише підвищує якість освітнього процесу, а й виконує важливу виховну і мотиваційну функцію. Вона формує у здобувачів вищої освіти стійкі внутрішні мотиви до безперервного навчання, розвиває навички самоорганізації і відповідальності, підсилює прагнення до професійної самореалізації. Викладачі, зі свого боку, отримують додатковий стимул до вдосконалення власної діяльності та розвитку міжнародних академічних контактів. Такий багатовимірний вплив мобільності робить її ефективним інструментом активізації пізнавальної і професійної мотивації всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Так, міжнародна академічна мобільність є ключовим чинником інтернаціоналізації вищої освіти та важливим засобом активізації пізнавальної і професійної мотивації здобувачів освіти. Вона сприяє формуванню в студентів та викладачів широкого світогляду, розширює можливості професійної самореалізації та підвищує конкурентоспроможність на глобальному ринку праці. Вста-

новлено, що участь у програмах мобільності не лише збагачує здобувачів освіти новими знаннями і досвідом, а й формує у них внутрішні мотиви до безперервного навчання, розвиває міжкультурну компетентність і навички критичного мислення.

Досвід реалізації програм міжнародної академічної мобільності в ПНУ ім. В. Стефаника підтвердив значний позитивний вплив на формування пізнавальної та професійної мотивації учасників освітнього процесу. Залучення студентів, аспірантів і викладачів до програм Erasmus+ та інших міжнародних ініціатив сприяє розвитку професійних компетентностей, підвищенню мовної підготовки, розширенню наукових зв'язків та формуванню нових кар'єрних орієнтирів. Приклади участі здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників у програмах обміну засвідчують, що міжнародний досвід стимулює академічну активність, формує здатність адаптуватися до нових освітніх і культурних середовищ, а також посилює прагнення до самовдосконалення та професійного зростання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні ефективних механізмів мотивації здобувачів освіти до участі в міжнародних програмах мобільності та вивченні впливу таких програм на формування ключових компетентностей випускників. Доцільним є також аналіз інституційних бар'єрів, які можуть ускладнювати участь студентів і викладачів у програмах академічної мобільності, та розробка стратегій їх подолання.

Список використаних джерел

1. Академічна мобільність студентів, аспірантів, викладачів. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. URL: <https://ic.pnu.edu.ua/zahalna-akademichna-mobilnist-stu/> (дата звернення: 02.08.2025).
2. Велика українська енциклопедія. Мотивація. URL: <https://vue.gov.ua/%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 02.08.2025).
3. Дрогайцева В. Формування пізнавальної мотивації старшокласників методами стимулювання на уроках іноземної мови. Педагогіка вищої та середньої школи. 2002. Вип. 4. С. 371–378.
4. Зайченко І. Теорія і методика професійного навчання: навч. посібник. 2-е вид., доповн. і переробл. Київ: Видавництво Ліра-К, 2022. 580 с.
5. Порядок реалізації права на академічну мобільність: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.08.2025).
6. Почтовюк А., Семеніхіна В., Комсомольський М. Особливості та функції професійної мотивації персоналу сучасного підприємства. Економічний простір. 2021. № 176. С. 120–123.
7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 02.08.2025).

8. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 02.08.2025).
9. Хоминець С., Канюк О. Організаційно-змістові аспекти академічної мобільності студентів у США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2(49). С. 228–231.
10. Ян Ц., С. Яо. Роль академічної мобільності студентів у підвищенні конкурентоспроможності закладів вищої освіти України. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 12. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/416/294> (дата звернення: 02.08.2025).

References

1. Akademichna mobilnist studentiv, aspirantiv, vykladachiv. Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka [Academic mobility of students, postgraduates, and teachers. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University]. Retrieved from: <https://ic.pnu.edu.ua/zahalna-akademichna-mobilnist-stu/> (access obtained: 02.08.2025) [in Ukrainian].
2. Velyka ukrainska entsyklopediia. Motyvatsiia [The Great Ukrainian Encyclopedia. Motivation]. Retrieved from: <https://vue.gov.ua/%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (access obtained: 02.08.2025) [in Ukrainian].
3. Drohaitseva, V. (2002). Formuvannia piznavalnoi motyvatsii starshoklasnykiv metodamy stymuliuvannia na urokakh inozemnoi movy [Formation of cognitive motivation of senior students by methods of stimulation in foreign language lessons]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of Higher and Secondary Schools*, 4, 371–378. [in Ukrainian].
4. Zaichenko, I. (2022). Teoriia i metodyka profesiinoho navchannia [Theory and Methods of Professional Training]. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K. [in Ukrainian].
5. Poriadok realizatsii prava na akademichnu mobilnist: zatverdzheno postanovoju Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12 serpnia 2015 r. № 579 [The Procedure for Exercising the Right to Academic Mobility: approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 12, 2015, № 579]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text> (access obtained: 02.08.2025) [in Ukrainian].
6. Pochtoviuk, A., Semenikhina, V., Komsomolskyi, M. (2021). Osoblyvosti ta funktsii profesiinoi motyvatsii personalu suchasnogo pidpriemstva [Features and functions of professional motivation of the staff of a modern enterprise]. *Ekonomichnyi prostir – Economic space*, 176, 120-123. [in Ukrainian].
7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014, № 1556-VII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (access obtained: 02.08.2025) [in Ukrainian].
8. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032: approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on February 23, 2022, № 286–p]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (access obtained: 02.08.2025) [in Ukrainian].
9. Khomynets, S., Kaniuk, O. (2021). Orhanizatsiino-zmistovi aspekty akademichnoi mobilnosti studentiv u SShA [Organizational and Content Aspects of Academic Mobility of Students in the USA]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: “Pedahohika. Sotsialna robota” – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: “Pedagogy. Social Work”*, 2 (49), 228–231. [in Ukrainian].
10. Yan Ts., S. Yao. (2024). Rol akademichnoi mobilnosti studentiv u pidvyshchenni konkurentospromozhnosti zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [The role of academic mobility of students in increasing the competitiveness of higher education institutions in Ukraine]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes*, 12. Retrieved from: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/416/294> (access obtained: 02.08.2025) [in Ukrainian].

Надійшла 04.08.2025

Прийнята 01.09.2025

Опублікована 15.10.2025

МЕДІАЦІЯ ЯК КОМУНІКАТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВРЕГУЛЮВАННЯ КОНФЛІКТІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Поджинська О. О.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
ORCID ID: 0000-0001-9086-3018

Острянюк Т. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля
ORCID ID: 0000-0002-2402-7203

У статті здійснено аналіз медіації як ефективної комунікативної технології, спрямованої на врегулювання конфліктів у міжособистісному та соціальному контекстах. Розглянуто психологічні механізми, що лежать в основі медіативного процесу, зокрема значення емпатії, активного слухання, емоційного інтелекту та діалогічних навичок. Особливу увагу приділено ролі професійної підготовки медіатора та впливу комунікативних стратегій на ефективність подолання конфліктних ситуацій.

У своїх дослідженнях Л. Рибак, Л. Шевченко та О. Шепель підкреслюють, що медіація сприяє формуванню конструктивних моделей розв'язання суперечностей і відновленню порушених міжособистісних зв'язків.

Медіація виявляється особливо результативною у випадках, коли сторони не бажають або не мають змоги розкривати зміст домовленостей третім особам; коли високий рівень емоційної напруги, зокрема афективні реакції, такі як гнів, перешкоджає конструктивному діалогові; за умов дефіциту часу чи ресурсів; а також у разі зацікавленості учасників у збереженні доброзичливих або партнерських взаємин з перспективою подальшої взаємодії.

Матеріали статті можуть становити практичний інтерес для фахівців у галузях психології, соціології, конфліктології, а також для медіаторів-практиків. Серед ключових переваг медіації виокремлюють: зниження емоційного напруження, збереження міжособистісних та професійних відносин, добровільний та паритетний характер участі сторін, а також орієнтацію на їхні інтереси, а не лише правові позиції.

Гнучкість, неформалізований характер процедури та оперативність реалізації медіації роблять її особливо привабливою для бізнес-середовища. Інтеграція медіації як комунікативного інструменту врегулювання конфліктів у внутрішньоорганізаційні процеси не лише сприяє стабілізації соціально-психологічного клімату, а і є вагомим чинником забезпечення сталого розвитку підприємства.

Ключові слова: медіація, конфлікт, комунікація, медіатор, конфліктологія, емоційний інтелект.

Podzhynska O. O., Ostriancko T. S. Mediation as a communicative technology for conflict resolution: psychological aspect

The article analyzes mediation as an effective communication technology aimed at resolving conflicts in interpersonal and social contexts. The psychological mechanisms underlying the mediation process are considered, in particular the importance of empathy, active listening, emotional intelligence and dialogical skills. Particular attention is paid to the role of the mediator's professional training and the influence of communication strategies on the effectiveness of overcoming conflict situations.

In their studies, Rybak L., Shevchenko L. and Shepel O. emphasize that mediation contributes to the formation of constructive models of resolving conflicts and restoring broken interpersonal relationships.

Mediation is particularly effective in cases where the parties do not want or are unable to disclose the content of the agreements to third parties; when a high level of emotional tension, in particular affective reactions such as anger, prevents constructive dialogue; in conditions of shortage of time or resources; and also in case of interest of participants in preserving friendly or partnership relations with the prospect of further interaction.

The materials of the article may be of practical interest to specialists in the fields of psychology, sociology, conflictology, as well as to practicing mediators. Among the key advantages of mediation are: reduction of emotional tension, preservation of interpersonal and professional relations, voluntary and parity nature of participation of the parties, as well as orientation on their interests, and not only legal positions.

The flexibility, informal nature of the procedure and efficiency of implementation of mediation make it especially attractive for the business environment. Integration of mediation as a communicative tool for conflict resolution into internal organizational processes contributes not only to stabilization of the socio-psychological climate, but also acts as a significant factor in ensuring sustainable development of the enterprise.

Keywords: mediation, conflict, communication, mediator, conflictology, emotional intelligence.

Вступ. У сучасних соціокультурних умовах, що характеризуються зростанням рівня соціальної напруги, посиленням конкуренції та підвищенням взаємозалежності між індивідами, конфлікти стають невід'ємним складником міжособистісних, професійних і суспільних взаємин. Традиційні підходи до розв'язання конфліктів, зокрема адміністративні або силові, не завжди забезпечують бажані результати, оскільки нерідко призводять до ескалації протистояння чи руйнування міжособистісних зв'язків. У цьому контексті зростає значущість медіації як альтернативної, ненасильницької технології врегулювання суперечностей, що ґрунтується на принципах діалогу, співпраці та взаєморозуміння.

Медіація розглядається не лише як соціально-правовий інструмент, а і як складний психологічний процес, у якому активну участь беруть обидві сторони конфлікту з метою досягнення взаємоприйнятного рішення. Комунікація в межах медіації відіграє ключову роль, оскільки сприяє зниженню емоційної напруги, ідентифікації справжніх потреб учасників і відновленню міжособистісної довіри. Психологічні компоненти комунікативної взаємодії, а саме: емпатія, активне слухання, вербальні та невербальні сигнали, є визначальними факторами успішності медіативного процесу.

Метою дослідження є аналіз медіації як комунікативної технології врегулювання конфліктів з акцентом на її психологічних засадах, а також вивчення ролі медіатора як фасилітатора конструктивної взаємодії між сторонами.

Як психологічний інструмент урегулювання конфліктів, медіація посідає важливе місце в системі сучасної прикладної психології. Її значущість особливо виявляється у сфері трудових відносин, де висока емоційна залу-

ченість і складна структура міжособистісних комунікацій зумовлюють специфіку й підвищену складність вирішення спорів. Теоретико-методологічні основи медіативної практики базуються на розумінні психологічних механізмів виникнення конфліктів, а також на формуванні стратегій, орієнтованих на ефективну комунікацію та досягнення порозуміння між сторонами.

З огляду на психологічний підхід, медіація передбачає глибокий аналіз динаміки міжособистісної взаємодії з урахуванням соціокультурного контексту, що суттєво впливає на поведінку учасників конфліктної ситуації.

У науково-практичному дискурсі медіація визначається як добровільний процес урегулювання суперечностей, у якому нейтральна третя сторона – медіатор, сприяє досягненню згоди між учасниками без нав'язування власного рішення. У сфері підприємницької діяльності та корпоративного управління конфлікти між партнерами й представниками менеджменту є поширеним явищем. Вони нерідко трансформуються в глибокі корпоративні суперечності, які можуть призводити до порушення стабільності організаційної діяльності й у крайніх випадках – до її повного припинення [1; 2].

З огляду на потенційно високі ризики дестабілізації бізнес-процесів унаслідок конфліктів, представники корпоративного сектору дедалі активніше виявляють інтерес до альтернативних, позасудових методів урегулювання суперечностей. У ситуаціях, коли традиційні юридичні або адміністративні механізми виявляються недостатньо ефективними, медіація постає як дієвий інструмент, що забезпечує досягнення згоди між сторонами з одночасним збереженням конструктивних ділових відносин.

Як окремий підхід до врегулювання спорів, медіація сформувалась у США в серед-

ині 1970-х років XX століття. Її становлення як соціального інституту було зумовлене трансформаційними процесами в економічній і правовій сферах, що зумовило переосмислення підходів до розв'язання конфліктів. Концептуальні засади сучасної медіації були запропоновані дослідниками Гарвардської юридичної школи Р. Фішером і В. Юрі, які розробили модель інтересорієнтованого переговорного процесу, акцентуючи увагу на співпраці та досягненні взаємовигідних рішень [4, с. 11–112].

Медіація базується на низці ключових принципів, що забезпечують ефективність й етичність процесу. Основними з них є:

1. Добровільність – участь сторін у медіації є виключно добровільною, без зовнішнього примусу. Кожен учасник має право вийти з процесу на будь-якому етапі, що сприяє створенню безпечного комунікативного середовища, підвищенню довіри та відкритості у взаємодії.

2. Конфіденційність – інформація, що розголошується під час медіації, не підлягає розголошенню без згоди сторін. Це створює умови для вільного висловлення позицій, емоцій і потреб без страху осуду або зовнішнього тиску.

Неупередженість і нейтральність медіатора – медіатор не є арбітром чи суддею, не висловлює особистих оцінок, а забезпечує збалансовану комунікацію, допомагаючи сторонам краще зрозуміти власні інтереси та інтереси іншої сторони.

3. Самовизначення та рівноправність – процес передбачає, що сторони мають однакові можливості щодо висловлення своїх думок, аргументації позицій та участі в ухваленні рішень. Обов'язком медіатора є забезпечення балансу в комунікації та недопущення домінування будь-якої сторони [1; 2].

4. Так, медіація як багатоаспектний підхід до врегулювання конфліктів поєднує в собі правові, психологічні та етичні компоненти, що дає змогу ефективно адаптувати її до різних контекстів соціальної та організаційної взаємодії, зокрема в бізнес-середовищі.

На основі емпіричних досліджень встановлено, що у процесі медіації застосовується комплекс методів, спрямованих на ефективне

розв'язання конфліктної ситуації та досягнення взаємоприйняттого консенсусу. Одним із центральних інструментів є *активне слухання*, що дає змогу медіатору глибше зрозуміти позиції, інтереси та потреби сторін, а також інтегрувати отриману інформацію в процес вироблення рішень, прийнятих для обох учасників.

У певних випадках медіатор може використовувати *директивні стратегії*, метою яких є виявлення суперечностей або вразливих місць в аргументації сторін з подальшим спонуканням їх до переоцінки власних установок та просування до компромісу. Важливим складником медіаційного процесу є *спільна участь обох сторін у переговорному процесі*, що забезпечує відкритість діалогу та створює підґрунтя для досягнення взаєморозуміння.

У ситуаціях, де спостерігається високий рівень емоційного напруження або втрата довіри, доцільним є застосування *стратегії «човникової дипломатії»*, коли медіатор проводить окремі переговори з кожною зі сторін, опосередковуючи передачу їх позицій, пропозицій та зауважень. Такий підхід дає змогу знизити конфліктогенність спілкування та поступово відновити довіру між учасниками [3, с. 173–174].

Крім того, у межах допустимих етичних меж медіатор іноді може здійснювати *помірний вплив на одну зі сторін*, демонструючи слабкі місця в її позиції з метою стимулювання до більшої гнучкості в ухваленні рішень.

Застосування системної комбінації зазначених методів дає змогу медіатору ефективно координувати динаміку переговорного процесу, сприяти конструктивній взаємодії між сторонами та забезпечити досягнення стійкого й взаємоприйняттого вирішення конфлікту (рис. 1).

У контексті сучасної України активізуються дискусії щодо нормативно-правового закріплення медіації як повноцінного інструменту досудового врегулювання спорів. Попри відсутність спеціалізованого законодавчого акта, ухвалення нових процесуальних кодексів створило підґрунтя для формування правових умов функціонування інституту медіації. Зокрема, надано можливість сторонам кон-



Рис. 1. Функції медіатора в процесі медіації

флікту здійснити спробу мирного врегулювання спору шляхом переговорів із залученням медіатора до початку судового розгляду.

Попри позитивну динаміку поширення медіаційної практики, процес її впровадження в бізнес-середовище стикається з низкою структурних і соціокультурних бар'єрів. Серед основних перешкод варто виокремити: низький рівень правової та конфліктологічної обізнаності населення, відсутність чітко визначеної нормативної бази, обмежене фінансування сфери медіації, а також дефіцит висококваліфікованих фахівців.

Проте, з огляду на позитивну психологічну динаміку, орієнтованість медіації на конструктивну взаємодію, зниження рівня емоційного напруження та формування атмосфери довіри, цей інструмент становить значний потенціал у сфері врегулювання конфліктів, зокрема в корпоративному та організаційному контекстах.

Методи та методики дослідження. З метою отримання достовірних і репрезентативних емпіричних даних дослідження було проведено на базі підприємства ТОВ «МЕТАЛЛ-А ТРЕЙД» м. Бровари, Київської обл. серед співробітників структурних підрозділів, що представляють різні рівні

управлінської ієрархії. У дослідженні взяли участь 44 респонденти, серед яких 10 жінок та 34 чоловіки.

Для збору інформації щодо особливостей поведінки учасників у конфліктних ситуаціях використовували дві психодіагностичні методики: методика «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас, Р. Кілмен) дала змогу ідентифікувати індивідуальні стратегії реагування на конфлікти, а також методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, І. Петерсен), що дає змогу оцінити рівень конфліктологічної компетентності працівників та визначити найбільш значущі для них характеристики конфліктно-компетентної поведінки [1; 2].

Результати емпіричного дослідження свідчать, що найвиразнішим серед працівників ТОВ «МЕТАЛЛ-А ТРЕЙД» є стиль уникнення: 73 % респондентів продемонстрували середній рівень схильності до цього стилю поведінки в конфліктних ситуаціях (рис. 2). Високий рівень уникнення характерний для 25 % респондентів, тоді як низький – лише для 2 %, що свідчить про загальну тенденцію до ухилення від відкритого конфліктного зіткнення. На другому місці за поширеністю виявився стиль компромісу: 59 % працівників продемонстру-

вали середній рівень його прояву, ще 36 % – високий. Низький рівень схильності до компромісного стилю спостерігається у 5 % учасників дослідження, що може вказувати на достатню готовність більшості респондентів до взаємних поступок у процесі врегулювання конфліктів.

Щодо стилю співпраці, переважна частина респондентів (84 %) виявила середній рівень його сформованості. Високий рівень співпраці зареєстровано у 4 % працівників, тоді як низький – у 12 %, що свідчить про певний потенціал до розвитку партнерських форм комунікації. Стиль пристосування найчастіше проявляється на середньому рівні (57 %), проте 34 % працівників характеризуються низькою схильністю до цього стилю, а лише 9 % – високою. Таке співвідношення може

свідчити про обмежену готовність респондентів до поступок заради збереження гармонії у взаємодії.

Найменш вираженим серед досліджуваної вибірки виявився стиль конфронтації: 61 % працівників продемонстрували низький рівень його використання, 32 % – середній, і лише 7 % – високий. Це вказує на переважання непрямих або кооперативних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях.

Узагальнені результати опитування за методикою «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, І. Петерсен) дали змогу ідентифікувати характеристики конфліктно-компетентної поведінки, які мають найбільше значення для респондентів. Відповідні дані систематизовано на рис. 3.

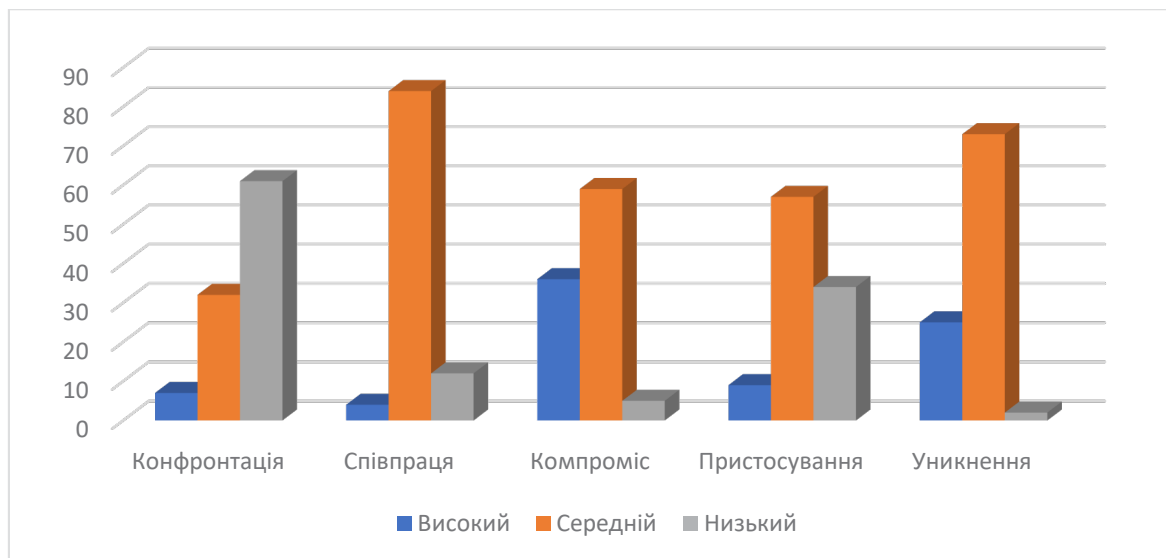


Рис. 2. Показники визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації колективу підприємства

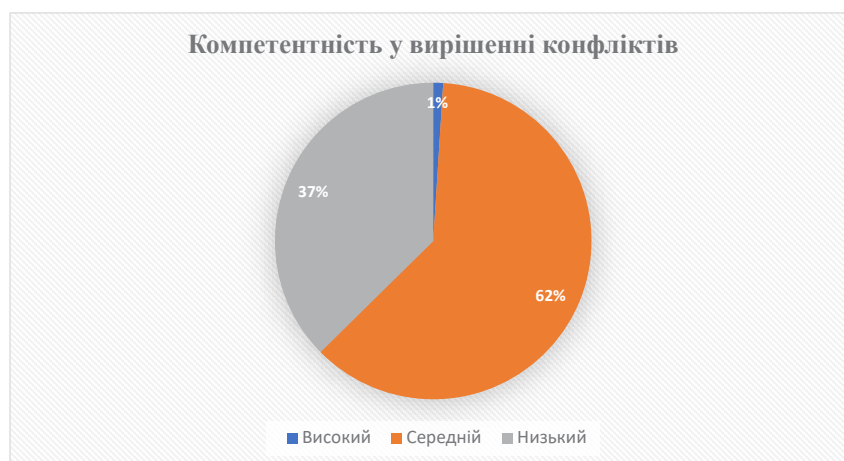


Рис. 3. Показники респондентів щодо рівня компетентності у вирішенні конфліктів

Аналіз результатів діагностування за зазначеною методикою засвідчив відсутність серед учасників дослідження осіб із високим рівнем конфліктологічної компетентності. Основна частина працівників, а саме 27 осіб, що становить 62 %, продемонструвала середній рівень сформованості навичок ефективного вирішення конфліктів, тоді як низький рівень був виявлений у 16 респондентів (37 %). Такий розподіл свідчить про недостатній рівень розвитку конфліктологічної компетентності в межах вибірки та вказує на необхідність цілеспрямованого формування відповідних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективну поведінку в конфліктних ситуаціях, зокрема в умовах професійного середовища.

За результатами діагностичного дослідження встановлено необхідність розробки та впровадження комплексної програми підвищення рівня конфліктологічної компетентності працівників ТОВ «МЕТАЛЛ-А ТРЕЙД» з метою оптимізації соціально-психологічного клімату в колективі.

В умовах сучасного функціонування підприємства, що характеризуються високим динамізмом, полікомпонентністю внутрішніх процесів та різноманітністю міжособистісних взаємин, проблема конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій набуває особливої актуальності. Одним із найбільш дієвих засобів альтернативного врегулювання конфліктів, на наш погляд, у межах організаційної структури є інститут медіації. Медіатор, виступаючи як нейтральна третя сторона, забезпечуватиме встановлення комунікативного діалогу між учасниками конфлікту, створюючи умови для об'єктивного висвітлення позицій, інтересів та потреб сторін. Це, своєю чергою, формує передумови для досягнення взаємоприйнятного рішення без ескалації суперечностей, що мінімізує ризики негативного впливу конфліктних ситуацій на виробничі процеси.

До основних переваг залучення медіатора на підприємстві належить:

- підвищення ефективності управління персоналом, зокрема шляхом зниження рівня емоційної напруги в колективі;

- оптимізація внутрішньої комунікації, що сприяє покращенню зворотного зв'язку між керівництвом і працівниками;

- зменшення витрат часу та ресурсів на врегулювання спорів порівняно з адміністративними чи юридичними процедурами;

- формування корпоративної культури, орієнтованої на співпрацю, довіру та взаємоповагу.

Так, впровадження медіації як комунікативної технології мирного вирішення конфліктів у межах підприємства не лише сприяє стабілізації соціально-психологічного клімату, а і є важливим чинником забезпечення сталого розвитку організації.

Висновки. Медіація розглядається як процес, у якому нейтральна третя сторона – медіатор сприяє врегулюванню конфлікту шляхом формування добровільної угоди між учасниками конфліктної ситуації. Основна функція медіатора полягає в полегшенні комунікації між сторонами, глибшому розумінні їх позицій та інтересів, а також у пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми з метою досягнення взаємоприйнятного рішення. З психологічного боку, медіація сприяє зниженню емоційної напруги між сторонами, відновленню довіри та налагодженню продуктивного діалогу, що робить її особливо цінною в міжособистісних та соціальних конфліктах. Основними психологічними чинниками, що визначають успішність медіаційного процесу, є: рівень розвитку емоційного інтелекту учасників, їх здатність до емпатії, саморефлексії та готовність до співпраці.

Застосування медіації як альтернативної форми врегулювання конфліктів дає змогу не лише вирішити суперечності, а й запобігти їх ескалації в майбутньому, що є важливим для побудови сталих міжособистісних і професійних відносин. Урахування психологічних аспектів у процесі медіації значно підвищує її ефективність, оскільки дає змогу краще розуміти мотивацію учасників, розпізнавати бар'єри комунікації та формувати сприятливий емоційний клімат для діалогу.

Список використаних джерел

1. Кругіус Н. В. Конфлікти та конфліктна поведінка: методи дослідження. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 240 с.

2. Петрінко В. С. Конфліктологія: курс лекцій, енциклопедія, програма, таблиці. Навчальний посібник. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2020. 360 с.
3. Фурман А. А., Макачук Н. М. Вплив соціально-психологічного клімату трудового колективу на становлення особистості. Габітус. Психологія праці, 2021. Вип. 32. С. 171–175. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208>.
4. Yip J. A., Levine E. E., Brooks A. W., Schweitzer M. E. Worry at work: How organizational culture promotes anxiety. Research in Organizational Behavior, 2020. Vol. 40. P. 100–124.

References

1. Krohnius, N. V. (2020) Konflikty ta konfliktna povedinka: metody doslidzhennia. [Conflicts and conflict behavior: research methods]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. 240 p. [in Ukrainian].
2. Petrisko, V. S. (2020) Konfliktoholiia: kurs lektzii, entsyklopediia, prohrama, tablytsi. [Conflictology: course of lectures, encyclopedia, program, tables.] Navchalnyi posibnyk. Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU "Hoverla". 360 p. [in Ukrainian].
3. Furman, A. A., Makarchuk, N. M. (2021). Vplyv sotsialno-psykholohichnoho klimatu trudovoho kolektyvu na stanovlennia osobystosti. [The influence of the socio-psychological climate of the work team on the formation of the personality]. Habitus. Psykholohiia pratsi, 2021. Vypusk 32. P. 171–175. [in English].
4. Yip, J. A., Levine, E. E., Brooks, A. W., Schweitzer M. E. Worry at work: How organizational culture promotes anxiety. Research in Organizational Behavior, 2020. Vol. 40. P. 100–124.

Надійшла 06.08.2025
Прийнята 11.09.2025
Опублікована 15.10.2025

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розлуцька Г. М.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу
«Ужгородський національний університет»
ORCID ID: 0000-0001-9062-5466

У статті досліджено полікультурність як складник громадянської компетентності студента закладу вищої освіти. Визначено актуальність проблеми пришвидшенням глобалізаційних процесів під час масштабних епідемій, військових конфліктів, техногенних та природних катастроф. Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст полікультурного складника громадянської компетентності студентів, схарактеризувати її структурні компоненти та запропонувати шляхи формування в закладах вищої освіти. Методи дослідження – комплекс загальнонаукових теоретичних методів наукового пізнання. Установлено, що полікультурний складник громадянської компетентності характеризується інтеграцією когнітивних, ціннісно-мотиваційних та поведінкових компонентів, які забезпечують обізнаність студентів про різноманітність культур, розвиток емпатії та поваги до інших і здатність до діалогу та взаємодії в полікультурному середовищі. Обґрунтовано, що ефективне формування цього складника потребує цілісної освітньої політики, використання інноваційних методів навчання, інтеграції курсів з полікультурної освіти або громадянської освіти та глобального громадянства, а також розвитку освітніх практик, що сприяють міжкультурній комунікації. Запропоновано методичні рекомендації для створення полікультурного освітнього середовища закладу вищої освіти у процесі підготовки студентів як відповідальних громадян в умовах глобального світу. Додатково наголошено, що викладені підходи та окреслена логіка аналізу відповідають сучасним трендам освітньої політики та забезпечення якості вищої освіти. Узагальнення наукових джерел допомагає окреслити поняттєво-категорійне поле дослідження і продемонструвати взаємодоповнюваність теоретичних та практичних аспектів проблематики. Отримані узагальнення можуть бути використані для вдосконалення змісту освітніх програм, розроблення дидактичних матеріалів і формувального оцінювання результатів навчання, а також для подальших емпіричних перевірок у різних контекстах функціонування закладів вищої освіти. Це підкреслює прикладну значущість висновків і перспективність розвитку теми.

Ключові слова: громадянська компетентність, компоненти громадянської компетентності, студент, заклад вищої освіти, освітнє середовище, полікультурність.

Rozlutska H. M. Multiculturalism as a component of students' civic competence in higher education institutions

The article examines multiculturalism as a component of university students' civic competence. The relevance is determined by the acceleration of processes of globalisation during large-scale epidemics, military conflicts, and man-made and natural disasters. The purpose of the article is to provide a theoretical justification of the multicultural component of students' civic competence, to characterise its structural components, and to propose pathways for its development in higher education institutions. The study employs a set of general scientific theoretical methods of enquiry. It is established that the multicultural component of civic competence is characterised by the integration of cognitive, value-motivational and behavioural components that foster students' awareness of cultural diversity, the development of empathy and respect for others, and the ability to engage in dialogue and interaction within a multicultural environment. It is argued that the effective development of this component requires coherent educational policy, the use of innovative teaching methods, the integration of courses in multicultural education or civic education and global citizenship, as well as the cultivation of educational practices that promote intercultural communication. Methodological recommendations are proposed for creating a multicultural educational environment in higher education aimed at preparing students as responsible citizens in a globalised world. The approaches and analytical logic presented align with current trends in education policy and quality assurance. The synthesis of scholarly

sources helps delineate the conceptual–categorical field of the study and demonstrates the complementarity of theoretical and practical aspects of the problem. The generalisations obtained may be used to refine programme content, develop didactic materials and formative assessment of learning outcomes, and support further empirical verification across diverse higher education contexts. This underlines the applied significance of the findings and the promise of the topic's further development.

Keywords: *civic competence, components of civic competence, student, higher education institution, educational environment, multiculturalism.*

Вступ. У зв'язку з міграційними процесами, зумовленими масштабними епідеміями, військовими конфліктами, техногенними та природними катастрофами, посилюється взаємозв'язок національних економік країн світу. Межі традиційного змісту поняття «громадянство» руйнуються, оскільки мільйони людей живуть без громадянства або мають громадянство кількох країн. Громадянська компетентність у полікультурному соціумі не може обмежуватися знанням конституційних норм певної держави або участю в політичних процесах; вона повинна містити здатність сприймати й поважати культурне різноманіття світу, розуміння глобальних проблем та вміння взаємодіяти з іншими задля розв'язання загальнолюдських проблем. Завдання сталого розвитку людства передбачають підготовку громадянина світу в системі освіти, наповнену актуальним змістом для продуктивної реалізації на місцевому й глобальному рівнях. У контексті вищої освіти глобальне громадянство розглядається як спосіб мислення і стиль поведінки, що вимагає від студентів усвідомлення взаємозалежності та активної участі в досягненні цілей сталого розвитку. Водночас реалії сучасного закладу вищої освіти спонукають учасників освітнього процесу до взаємодії в середовищі, яке характеризується різноманіттям мов, світоглядних позицій, культурних уподобань, психофізіологічних можливостей тощо. Так, актуалізується роль полікультурності в громадянській компетентності студентів в умовах полікультурного соціуму.

Незважаючи на значну кількість досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, дотичних до проблеми полікультурного складника в громадянській компетентності студентів, залишаються недостатньо розкритими аспекти інтеграції полікультурної ідеї у формування громадянської компетентності з урахуванням глобалізаційних тенденцій.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст полікультурної складової громадянської компетентності студентів, схарактеризувати її структурні компоненти та запропонувати шляхи її формування в закладах вищої освіти.

Методи та методики дослідження. У процесі дослідження використано комплекс загальнонаукових теоретичних методів. Здійснено аналіз наукових джерел з проблеми громадянської компетентності, які структуровано на три групи, що дало змогу узагальнити підходи до формування у студентів полікультурного складника в структурі громадянської компетентності. Метод порівняння та зіставлення застосовано для вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду громадянської освіти в закладах вищої освіти. Метод синтезу та узагальнення використано при виділенні ключових характеристик громадянської компетентності в умовах світової інтеграції. Такий методичний інструментарій дав змогу комплексно дослідити проблему та сформулювати обґрунтовані висновки й рекомендації.

Результати та дискусії. Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить, що за останні роки теорія громадянської компетентності виходить за межі традиційної педагогіки та спирається на міждисциплінарні концепції.

Тому вважаємо за доцільне згрупувати джерельну базу дослідження відповідно до мети, завдань, предмета наукових пошуків авторів. До першої групи проаналізованих джерел віднесено дослідження вітчизняних науковців, які визначають громадянську компетентність, як-от: наслідок соціального інтересу (М. Сидоркіна) [13], комплексна інтегративна характеристика особистості, що охоплює знання про суспільство, уміння взаємодіяти, навички громадянської активності, спонуки до участі в житті громади та спроможність до колективних дій (І. Жадан) [8]; результат громадянської освіти в міжнародному та національному контекстах (А. Токарева,

І. Чижова) [15]; ключовий елемент розвитку здобувача освіти на кожному етапі навчання, зокрема в процесі вищої освіти (Г. Чорна) [16] та ін.

До другої групи джерел нами визначено публікації зарубіжних науковців, у яких розкрито значення громадянської компетентності в контексті сталого розвитку світу на майбутнє десятиліття. Так, D. Medne та колеги [4], які підкреслюють, що освіта залишається основним ресурсом для інтернаціоналізації громадянських цінностей, навчання прав і обов'язків [4]. Ключовими чинниками розвитку глобального громадянства, за К. Аксау та колегами, визначено такі, як соціальна справедливість, самовідданість, освіта для сталого розвитку та повага до різноманіття [2]. У публікаціях А. Akkari, К. Maleq [1] та Е. Bosio, Н. Schattle [3] представлено результати дослідження суперечностей та викликів глобального громадянства.

Наступну групу становлять результати досліджень полікультурної освіти. У публікаціях Н. Нікітіної [9], Г. Розлуцької [11; 12] доведено, що полікультурність сприяє міжетнічній єдності суспільства, запобігає конфліктам та створює сприятливе середовище для всіх учасників освітньої взаємодії. У дослідженнях А. Поліщук та С. Сабрій [14] підкреслено значення міжкультурної комунікації як інструменту для зменшення нерівності в освіті та покращення взаємодії в полікультурному студентському колективі. Колективна праця «Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика» розкриває теоретичні та прикладні основи міжкультурної комунікації, підкреслює її важливість у багатокультурному середовищі [7].

Організація Об'єднаних Націй для освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) наголошує, що глобальне громадянство ґрунтується на ідеї взаємозалежності людей, а глобальний громадянин розуміє, як влаштований світ, цінує відмінності й працює з іншими, щоб вирішувати глобальні виклики [5; 6]. Однією з ключових є «Рамка компетентностей для демократичної культури», розроблена Радою Європи [10]. У документі визначено перелік цінностей, компетенцій, необхідних для активної участі в демократичному суспільстві, та підкреслює

важливість міжкультурного розуміння, критичного мислення й відповідальності. Наголошено, що демократичні компетентності є універсальними й мають адаптуватися до конкретного контексту, включно з особливостями національної культури, мови та освітньої системи, серед них основні: цінності (гідність, свобода, демократія, права людини), установки (відкритість, повага, відповідальність), навички (критичне мислення, співпраця, здатність вести діалог) та знання й розуміння (правові та політичні системи, ідентичності, культури). Актуалізація основних ідей цієї рамки в українській вищій освіті сприятиме узгодженню національних та європейських стандартів і забезпечить системність у формуванні полікультурного складника громадянської компетентності.

Базовим вважаємо в межах цього дослідження трактування громадянської компетентності як інтегративної характеристика особистості, яка визначається рівнем сформованості компетентностей, необхідних для ефективного виконання ролі громадянина [8, с. 10]. Слушно зазначено в публікаціях [8; 13; 15], що складність дослідження феномену зумовлена не тільки суб'єктивізмом, науковими інтересами або методологічними уподобаннями дослідників, а й особливостями генерування змістових смислів громадянськості та багаторівневістю структури громадянської компетентності.

В основу структурування феномену громадянська компетентність відповідно до концепції соціального інтересу, проаналізованої в публікації М. Сидоркіної [13], закладено спрямованість особистості, її життєву установку, яка визначає готовність і бажання людини до конструктивної і продуктивної взаємодії з іншими людьми задля спільного блага, що простежується у взаємопов'язаних когнітивному, ціннісно-мотиваційному та діяльнісному компонентах. Аналогічно представлено структуру громадянської компетентності в дослідженнях зарубіжних науковців. Зокрема, у дослідженні D. Medne та колег [4] визначено три такі складники: знання й застосування принципів демократії, залученість до життя громади та громадянська здатність [4].

Ми погоджуємось із результатами досліджень А. Токаревої, І. Чижової, що розуміння

громадянськості впливає з національної ідентичності молоді та самого суспільства, а тому характеризується змістовими відмінностями в міжнародному та національному контекстах [15, с. 92]. Екстраполяція нашого науково-дослідного досвіду [11; 12] та практики викладання в закладі вищої освіти в умовах полікультурного регіону спонукає нас розглядати вищу освіту як платформу для формування громадянської компетентності з урахуванням світової інтеграції. Наведена думка підтверджується результатами досліджень К. Аксау та колег [2], що вища освіта відіграє основну роль у підготовці громадян, які поважають різні культури та сприяють сталому розвитку суспільства; висновками досліджень D. Medne та колег [4], де стверджується, що освітнє середовище закладу вищої освіти є рушійною силою сталого розвитку людства.

Наші попередні дослідження полікультурності [11; 12], як філософсько-світоглядного феномену, етичної норми взаємин між студентами, послідовниками різних ідеологічних концепцій, переконань і вірувань, методу соціальної взаємодії, дидактичного принципу та мети формування нових поколінь української молоді, дають змогу трактувати полікультурність в освітньому середовищі закладу вищої освіти як процес взаємодії між студентами або іншими учасниками освітнього процесу – представниками різних культур, світоглядних позицій, соціальних рівнів тощо.

Полікультурність наповнює складники громадянської компетентності крізь призму толерантної міжкультурної взаємодії. Вона містить такі основні елементи: когнітивний (знання про історію, традиції та культурні коди різних народів; розуміння механізмів виникнення стереотипів та дискримінації; обізнаність щодо міжнародних правових актів у сфері прав меншин та культурної спадщини); ціннісномотиваційний (формування світогляду, заснованого на повазі до людської гідності та культурного різноманіття; розвиток емпатії, відкритості, готовності до взаємного навчання та співпраці); поведінковий (уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, спільне вирішення конфліктів, взаєморозуміння та солідарність).

Окреслимо когнітивний вимір громадянської компетентності з урахуванням полікуль-

турного складника як обізнаність студентів про культурне різноманіття, історію різних народів, роль культур у формуванні глобального світу та знання про дискримінаційні практики. Відповідно, освітні програми повинні знайомити студентів з поняттями полікультурності, міжкультурної компетентності, глобального громадянства, прав людини, культурної спадщини та міжкультурними конфліктами. Ефективним є впровадження курсів з полікультурної освіти, міжкультурної комунікації, світової історії, порівняльної культурології тощо. Ознайомлення з наведеними курсами дасть змогу студентам дослідити внесок різних культур у розвиток людства, проаналізувати причини етнічних конфліктів та з'ясувати ефективні способи їх вирішення. Уважаємо, що доцільно використовувати активні методи навчання: аналіз кейсів, проблемні завдання, групові проекти, дослідницькі роботи. Важливим напрямом є вивчення сучасних глобальних проблем, як-от зміна клімату, військові конфлікти, міграція, соціальна нерівність, де міжкультурні аспекти відіграють ключову роль. Пропонований нами підхід корелює з рекомендаціями ООН [6] та ЮНЕСКО [5].

Ціннісно-мотиваційний вимір передбачає формування системи цінностей, що базується на повазі до людської гідності, прав і свобод, на толерантності, справедливості, солідарності та відчутті належності до глобальної спільноти. Дослідження показують, що позитивні мультикультурні установки сприяють кращій психологічній адаптації та соціальній компетентності студентів, підвищують їхню готовність підтримувати політики, спрямовані на захист прав різних груп. Важливим є розвиток емпатії – здатності розуміти почуття та потреби людей інших культур, а також готовності обстоювати їхні права. Для цього необхідно використовувати в закладі вищої освіти організовувати бесіди, тренінги та рольові ігри, де студенти переживають ситуації дискримінації або несправедливості й аналізують власні реакції. Важливе місце посідають заняття з етики міжособистісних відносин, критичного мислення та медіаграмотності, які допомагають розпізнавати сепаратизм або ксенофобські стереотипи.

Студенти також повинні засвоїти ідею, що полікультурність не зменшує національної ідентичності, а збагачує її, роблячи особистість відкритішою до світу.

Поведінковий аспект містить практичні вміння та навички, що забезпечують ефективне міжкультурне спілкування, участь у громадських ініціативах, творення та збереження суспільного блага. До цих умінь належить готовність до діалогу та співпраці, уміння працювати в команді, вирішувати конфлікти, будувати стосунки на основі взаємоповаги, толерантність. Широкі можливості формування громадянської компетентності з урахуванням полікультурності в поведінковому вимірі надає волонтерство. Оскільки об'єднує освітню діяльність із волонтерською практикою, що дає змогу студентам застосовувати здобуті знання в реальних ситуаціях і розвивати громадянську активність та відповідальність. Волонтерська діяльність студентів забезпечує практичний складник громадянського становлення особистості, інтеграцію в життя студентської групи, колективу, громади та набуття досвіду громадянської участі.

Важливим інструментом формування громадянської компетентності з урахуванням полікультурності студента вважаємо міжкультурну комунікацію. Слушно зазначено в дослідженнях А. Поліщук та С. Сабрій [14], що міжкультурна компетентність передбачає здатність ефективно й доречно комунікувати в міжкультурних ситуаціях. Цінність міжкультурної комунікації як освітнього інструменту виявляється через готовність до відкритості, толерантності, взаємоповаги; розвиток

лінгвістичних, соціальних навичок та знань про історію, культуру й цінності іншого суспільства.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що полікультурність є невід'ємним складником громадянської компетентності сучасного студента. Доведено, що розвиток полікультурного складника громадянської компетентності сприятиме підготовці молодих людей, здатних жити й працювати в глобалізованому світі та свідомо брати участь у побудові демократичного суспільства. Визначено, що полікультурність у складі громадянської компетентності проявляється в знаннях про багатоманітність культур та правових норм, у ціннісних орієнтирах, що передбачають повагу, солідарність і справедливість, та в здатності до відповідальної поведінки в межах студентської групи, громади та за її межами.

Ефективне формування у студентів закладів вищої освіти розуміння взаємозалежності в сучасному світі стимулює студентів до міжкультурної взаємодії через посилення міжкультурної комунікації, волонтерства, участь у міжнародних проєктах, громадських ініціативах.

Перспективні напрями подальших досліджень містять емпіричну перевірку розробленої моделі полікультурної громадянської компетентності, вивчення ефективності різних педагогічних підходів, зокрема, проєктного навчання, культурних лабораторій, аналіз впливу цифрових медіа на ставлення й поведінку студентів та порівняння національних стратегій формування громадянської компетентності.

Список використаних джерел

1. Akkari A., Maleq K. Global citizenship: buzzword or new instrument for educational change?. *Europe's Journal of Psychology*. 2019. Vol. 15, № 2. С. 176–182.
2. Akçay K., Altınay F., Altınay Z. та ін. Global citizenship for the students of higher education in the realization of sustainable development goals. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, № 4. Article 1604.
3. Bosio E., Schattle H. Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects*. 2023. Vol. 53. 53. С. 287–297.
4. Medne D., Ruža O., Lasmane I. та ін. The development of civic competence in higher education to support a sustainable society: the case of Latvian higher education, *Sustainability*. 2024. Vol. 16, № 6. Article 2238.
5. UNESCO. What you need to know about global citizenship education [Електронний ресурс]. *Paris : UNESCO*. 2025. Режим доступу: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know> (дата звернення: 06.08.2025).
6. United Nations. The 17 Sustainable Development Goals: The 2030 Agenda for Sustainable Development [Електронний ресурс]. *New York : United Nations*. 2015. Режим доступу: <https://sdgs.un.org/goals> (дата звернення: 01.08.2025).

7. Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика : колективна монографія / за ред. Н. Сизоненко. Київ : ВЦ «Ліра К», 2020. С. 256.
8. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії : монографія. Кропивницький, 2022. С. 110.
9. Нікітіна Н. П. До проблеми полікультурної освіти студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 2 (77). С. 192–198.
10. Рада Європи. Рамка компетентностей для культури демократії. Том 2 : Дескриптори компетентностей для культури демократії / переклад з англ. Страсбург : Видавництво Ради Європи; Львів : Центр освітніх ініціатив. 2018. 88 с. URL: <https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-2-/168097ec96> (дата звернення: 01.08.2025).
11. Розлуцька Г. М. Полікультурність як чинник позитивного сприйняття різноманітності світу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2006. Вип. 10. С. 104–106.
12. Розлуцька Г. М. Роль полікультурності у вихованні української молоді. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2007. Вип. 45. С. 181–185.
13. Сидоркіна М. Ю. Громадянська компетентність у розрізі концепції соціального інтересу. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2 (6). С. 193–197.
14. Поліщук А. В., Сабрі С. С. Особливості міжкультурної взаємодії у процесі глобалізації, *Молодий вчений*. 2019. № 10 (74). С. 40–44.
15. Токарева А. В., Чижикова І. В. Сучасні підходи до формування громадянської компетентності студентів: міжнародний та національний контексти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 88–93.
16. Чорна Г. В. Формування громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. № 93 (6). С. 310–320.

References

1. Akkari, A., & Maleq, K. (2019). Global citizenship: Buzzword or new instrument for educational change? *Europe's Journal of Psychology*. 15 (2), 176–182. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1999>.
2. Akçay, K., Altınay, F., Altınay, Z., et al. (2024). Global citizenship for the students of higher education in the realization of sustainable development goals. *Sustainability*. 16 (4), Article 1604. <https://doi.org/10.3390/su16041604>.
3. Bosio, E., & Schattle, H. (2023). Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects*. 53, 287–297. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09571-9>.
4. Medne, D., Lastovska, A., Lāma, G., & Grava, J. (2024). The development of civic competence in higher education to support a sustainable society: The case of Latvian higher education. *Sustainability*. 16(6), Article 2238. <https://doi.org/10.3390/su16062238>.
5. UNESCO. (2025). What you need to know about global citizenship education. Retrieved August 6, 2025, from: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know/> [in English].
6. United Nations. (2015). The 17 Sustainable Development Goals: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrieved August 1, 2025, from: <https://sdgs.un.org/goals>. [in English].
7. Syzonenko, N. (Ed.). (2020). Mova i mizhkulturna komunikatsiia: teoriia ta praktyka: kolektyvna monohrafiia [Language and intercultural communication: Theory and practice: A collective monograph]. Kyiv: Vydavnychi tsentr “Lira-K”. [in Ukrainian].
8. Zhadan, I. V. (2022). Hromadianska kompetentnist: sotsialni ochikuvannia i realii [Civic competence: Social expectations and realities]. *Kropyvnytskyi: Imeks-LTD*. P.110. [in Ukrainian].
9. Nikitina, N. P. (2017). Do problemy polikulturnoi osvity studentskoi molodi [On the problem of multicultural education of student youth]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 2 (77), 192–198. [in Ukrainian].
10. Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: *Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved August 1, 2025, from: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/> [in Ukrainian].
11. Rozlutska, H. M. (2006). Polikulturnist yak chynnyk pozytyvnoho spryiniattia riznomanitnosti svitu [Multiculturalism as a factor of positive perception of the diversity of the world]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 10, 104–106. [in Ukrainian].
12. Rozlutska, H. M. (2007). Rol polikulturnosti u vykhovanni ukrainskoi molodi [The role of multiculturalism in educating Ukrainian youth]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Works*, 45, 181–185. [in Ukrainian].

13. Sidorkina, M. Yu. (2019). Hromadianska kompetentnist u rozrizi kontseptsii sotsialnoho interesu [Civic competence through the lens of the concept of social interest]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 2 (6), 193–197. [in Ukrainian].
14. Polishchuk, A. V., & Sabri, S. S. (2019). Osoblyvosti mizhkulturnoi vzaiemodii u protsesi hlobalizatsii [Features of intercultural interaction in the process of globalization]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 10(74), 40–44. [in Ukrainian].
15. Tokarieva, A. V., & Chyzhykova, I. V. (2021). Suchasni pidkhody do formuvannia hromadianskoi kompetentnosti studentiv: mizhnarodnyi ta natsionalnyi konteksty [Contemporary approaches to forming students' civic competence: International and national contexts]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykholohiia"*, 1 (21), 88–93. [in Ukrainian].
16. Chorna, H. V. (2019). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity [Formation of civic competence of higher education students]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 93 (6), 310–320. [in Ukrainian].

Надійшла 25.08.2025

Прийнята 25.09.2025

Опублікована 15.10.2025

СОЦІАЛЬНО ВИКЛЮЧЕНА МОЛОДЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Савицька А. Ю.

Директор Комунальної установи
«Центр надання соціальних послуг»
Брусилівської селищної ради
ORCID ID: 0000-0001-6421-5017

Статтю присвячено концепту виключення, що викликає дедалі більший інтерес у сучасній вітчизняній та закордонній науковій літературі. Наголошується на нагальній важливості дослідження соціального виключення відповідно до етапів розвитку та соціально-економічних трансформацій суспільства. З'ясовано, що феномен соціального виключення становить складне та багатовимірне соціальне явище, що варіює в умовах сучасних соціально-економічних трансформацій. Подано теоретичний огляд концепцій, присвячених дослідженням чинників виключення та його взаємозв'язку з категоріями населення. Доведено, що процес соціального виключення відбувається поступово, під дією зовнішніх і внутрішніх факторів. У статті узагальнено наукові підходи до окреслення соціально виключеної молоді. Досліджено, що молодь, яка перебуває під загрозою соціального виключення, стикається з комплексом бар'єрів, що взаємно підсилюють одне одного. Здійснено порівняльний аналіз підходів до виокремлення соціально виключеної молоді. Запропоновано біологічні, суспільні та індивідуальні ознаки соціально виключеної молоді. Наголошено на представниках соціально виключеної молоді відповідно до визначених ознак. Огляд наукових праць засвідчує, що науковці не дійшли спільного бачення щодо чинників соціального виключення молоді та їх класифікації. Для ефективного вирішення взаємодії із соціально виключеною молоддю важливо розуміти природу походження, наявність ресурсів і можливостей. У дослідженні розглянуто потребу підходів щодо перспективи їх вивчення. Окреслено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: соціальне виключення, молодь, ознаки виключення.

Savitska A. Yu. Socially excluded youth as a category of pedagogy

The article is dedicated to the concept of exclusion, which is generating increasing interest in contemporary domestic and foreign scientific literature. It emphasizes the urgent importance of researching social exclusion in accordance with the stages of development and socio-economic transformations of society. It has been determined that the phenomenon of social exclusion represents a complex and multi-dimensional social phenomenon that varies in the context of modern socio-economic transformations. A theoretical overview of concepts dedicated to studying the factors of exclusion and its interconnection with categories of the population is presented. It has been proven that the process of social exclusion occurs gradually, under the influence of external and internal factors. The article summarizes scientific approaches to defining socially excluded youth. It has been researched that youth at risk of social exclusion face a complex of barriers that mutually reinforce one another. A comparative analysis of approaches to identifying socially excluded youth has been conducted. Biological, social and individual characteristics of socially excluded youth have been proposed. Emphasis is placed on representatives of socially excluded youth according to defined characteristics. A review of scientific works shows that researchers have not reached a common understanding regarding the factors of social exclusion of youth and their classification. To effectively address interactions with socially excluded youth, it is important to understand the nature of their origin, the availability of resources and opportunities. The study examines the need for approaches regarding the prospects of their study. Directions for further research are outlined.

Keywords: social exclusion, youth, signs of exclusion.

Вступ. Сучасні кризові трансформації українського суспільства суттєво позначилися на процесах становлення молоді. Вони відчутні як у сфері матеріального забезпечення життєдіяльності, так і в системі відновлення духовних

і фізичних ресурсів особистості. Соціально-економічна нестійкість, глобалізаційні тенденції та структурні зміни в суспільстві призвели до порушення збалансованості механізмів соціалізації та включення молоді в суспільні практики.

У ринкових умовах спостерігається виразна тенденція відходу молоді від продуктивної діяльності на користь сфери комунікацій і споживання. Це посилює домінування утилітарних і матеріальних цінностей, водночас зменшуючи значущість духовних орієнтирів, культурних традицій та інтелектуального розвитку. Як наслідок, формується ризик поширення бездуховності, моральної дезорієнтації та девальвації етичних засад суспільного життя.

Важливим викликом постає також погіршення психофізичного стану молоді, зумовлене підвищеним рівнем соціального тиску, воєнними діями, нестабільністю ринку праці та невизначеністю життєвих перспектив. Так, зазнають трансформації не лише індивідуальні орієнтації, а й суспільні уявлення про місце та роль молоді в національному розвитку й державотворенні.

Молодь нині набуває особливої уваги, адже вона безпосередньо пов'язана з поняттям «майбутнє». Молодь є провідним чинником модернізаційних, культурних та інноваційних зрушень. Водночас криза соціалізаційних інститутів, зниження рівня суспільної довіри та поширення деструктивних моделей поведінки загострюють проблематику інтеграції молоді як самостійного суб'єкта суспільного поступу.

Спостерігаємо, що формування молоді в сучасних умовах потребує комплексного наукового осмислення та послідовної державної політики, спрямованої на поєднання матеріальних, духовних і соціальних чинників розвитку. Лише за умови створення сприятливого середовища можна гарантувати стабільність суспільного організму та визначити вектори його майбутнього зростання.

За кордоном питання соціального виключення молоді досліджували як: класичні праці з концепції соціального виключення (Рут Лістер (Ruth Lister) [4]; молоді та соціальне виключення у Великій Британії (Енді Фурлонг (Andy Furlong), Фред Картмел (Fred Cartmel) [2]; безробіття та маргіналізація молодих людей (Роберт Макдональд (Robert MacDonald) [5]; теорію соціального капіталу, яка пояснює механізми виключення (П'єр Бурдьє (Pierre Bourdieu) [1].

В Україні питання соціального виключення молоді опрацьовувалося науковцями в міждисциплінарному полі – соціології, соціальної роботи, педагогіки, психології. Зокрема, О. Безпалько [9], С. Григор'єва [10], І. Зверева [12], А. Капська [13] – у контексті соціальної педагогіки та інтеграції молоді в соціум; О. Ярошенко [20] – у соціології, з акцентом на проблеми безробітної та маргіналізованої молоді; О. Балакірева [8] розглядала ризики соціального виключення серед української молоді; Н. Сейко [14] – у контексті соціальної роботи та педагогічного супроводу молоді з груп ризику.

Мета статті полягає в дослідженні категорії соціально виключених груп населення; аналізі проблеми молоді, яка стоїть перед загрозою соціального виключення.

Методи та методики дослідження. У процесі наукового дослідження використано методи аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення науково-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження соціального виключення; інтерпретація результатів дослідження.

Результати. Термінологічно поняття *виключення* споріднене з концептом «відчуження», що означає відокремлення особи від суспільних процесів, інституцій та результатів власної діяльності. Уже на початку XX ст. у працях німецького соціолога, філософа та історика Макса Вебера [2] цей феномен розглядався крізь призму соціальної участі, прав та можливостей людини бути залученою до суспільних взаємодій. Саме Вебер увів поняття «соціальна дія», підкреслюючи, що будь-яке відчуження людини від можливості діяти в соціумі призводить до її маргіналізації.

У подальшому наукові інтерпретації соціального виключення розширювалися залежно від чинників того дня. Важливим є і підхід ЮНЕСКО, де соціальне виключення визначається як ситуація, коли індивіди та групи не мають можливості користуватися комплексом соціальних прав, гарантованих міжнародними, національними та місцевими нормативно-правовими актами [1]. Так, проблема виключення пов'язана не лише з психологічним чи соціокультурним аспектом, а й із правовим полем, оскільки обмеження доступу до прав і свобод

автоматично призводить до соціальної нерівності та поглиблення вразливості окремих категорій населення.

Соціальне виключення в суспільстві проявляється насамперед у нерівномірному розподілі наявних ресурсів між його членами. Відповідно, що більш обмеженим є обсяг цих ресурсів, то ширшою стає група людей, які опиняються в стані соціального виключення. У такому контексті соціальне виключення доцільно розуміти як позбавлення або значне обмеження можливостей людини брати активну участь у процесі задоволення власних потреб на різних рівнях – від базових фізіологічних до потреб вищого порядку, пов'язаних із самореалізацією та суспільною інтеграцією.

У науковій літературі соціальне виключення визначається як складний багатовимірний феномен, що полягає у вилученні окремої людини або цілих соціальних груп зі сфери дії суспільних інститутів, обмеженні їх доступу до праці, освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, культурних та комунікативних ресурсів. У таких умовах індивід позбавляється можливості підтримувати звичні соціальні зв'язки, розвивати міжособистісну комунікацію, брати участь у суспільному житті. Особливо гостро ця проблема проявляється в умовах збройних конфліктів і воєн, коли значна частина населення змушена залишати свої домівки, втрачає стабільні соціальні ролі, знайоме середовище та механізми соціальної інтеграції.

Зауважимо, що соціальне виключення є не лише індивідуальною чи груповою проблемою, а й системним явищем, яке впливає на цілісність соціуму. У сучасних умовах воно набуває особливої актуальності, оскільки мільйони громадян переживають втрату соціальних ролей, руйнування соціальних мереж та відчуження від інституцій, які мають забезпечувати їхнє благополуччя. Саме тому вивчення механізмів попередження та подолання соціального виключення є ключовим завданням соціальної педагогіки та соціальної роботи, спрямованих на відновлення соціальної інтеграції, розвиток громад та підтримку прав людини.

Критерії визначення *молоді* в Україні закріплені в низці нормативно-правових актів.

Насамперед у Законі України «Про основні засади молодіжної політики» вік молоді сформульовано від 14 до 35 років [4]. ВООЗ змінила вікову класифікацію людей, враховуючи вікові групи для оцінки стану здоров'я, соціальних, економічних і демографічних аспектів, і відтепер молоді люди – це особи віком від 18 до 44 років [3].

О. Рєвнівцева визначає, що залежно від різних чинників до *соціально виключених груп*, належать: безпритульні, збіднілі; особи, які втратили роботу; жінки, які зазнали гендерної нерівності; особи з інвалідністю; особи, які страждають на соціально небезпечні хвороби (СНІД, туберкульоз); особи із психічними розладами; особи, які мають нарко- та алкозалежність; засуджені особи; релігійні групи; національні меншини; сексуальні меншини; діти-сироти, яких виховують у дитячих будинках; особи без реєстрації; жінки з маленькими дітьми, особливо одинокі; вікові групи (молодь, особи похилого віку); одинокі особи літнього віку; домашні господарки; мігранти; внутрішньо переміщені особи тощо. Серед груп, які мають підвищену ймовірність опинитися у стані соціального виключення, автор виділяє: безробітних; сімей з дітьми; фізично та психічно хворих; самотніх люди (у сільських та міських поселеннях) [8].

І. Кулик відносить до груп, які зазнають соціального виключення та дискримінації: осіб, які не мають постійного місця проживання; осіб і сімей, які вимушені залишити місце проживання; жертв злочинних дій або постраждалих від насильства та експлуатації; осіб, які стикаються з упередженнями та соціальною стигматизацією (зокрема, ВІЛ-інфіковані, етнічні та релігійні меншини, спільноти ЛГБТ тощо) [5].

Н. Павлик, ураховуючи вік, стать, соціальний статус та роль, стан здоров'я, до соціально виключених осіб зараховує безробітних; групи самодопомоги, само організованих і самокерованих груп; дезадаптовану молодь; державних службовців і працівників державного сектору; дітей; жінок; осіб похилого віку; ув'язнених; мігрантів і внутрішньо переміщених осіб; молодих матерів; сільських жителів; студентську молодь; учасників бойових дій [6].

У Програмі розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН) наголошується, що до *соціально виключених категорій молоді* належать: представники корінних народів, етнічних груп та меншин; молоді мігранти, біженці та внутрішньо переміщені особи; молоді люди, які ідентифікують себе як лесбійки, геї, бісексуали, трансгендери чи інтерсексуали; особи молодого віку, які мають соціально небезпечні захворювання (ВІЛ, СНІД, туберкульоз); молодь з інвалідністю, а також ті, хто живе в умовах бідності чи збройних конфліктів; молоді секс-працівники та особи, що вживають наркотичні речовини; молодь, яка зазнає релігійної дискримінації; ті, хто постраждав від домашнього чи сексуального насильства; овдовілі молоді жінки; а також молоді жінки, примусово втягнуті в шлюб, жертви торгівлі людьми, сучасного рабства та сексуальної експлуатації [7].

Для України сьогодні актуальним є дослідження молодих груп населення, що потрапляють до категорії соціально виключених. Проблеми молоді неодноразово ставали в тій чи іншій мірі предметом вивчення багатьох напрямів. Припускаємо, що в умовах формування ринкового середовища вітчизняна молодь вимагає особливої соціальної підтримки та соціального захисту як така, що перебуває в стані формування й утвердження життєвих позицій, становить більше половини працездатного населення держави, має свої орієнтації, інтереси і потреби, болісно відчуває на собі тягар економічної кризи та недостатність державних асигнувань на соціальні потреби. Водночас молодь є майбутнім держави, а тому від забезпечення стартових умов її діяльності залежить подальший розвиток нинішнього суспільства, а також майбутніх поколінь.

Аналізуючи дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, ми виокремлюємо соціально виключену молодь за біологічними, суспільними та індивідуальними ознаками [9]. Біологічні ознаки соціально виключеної молоді розглядаємо як порушення психофізіологічного розвитку й відносимо молодь із соціально-небезпечними захворюваннями (ВІЛ, СНІД, туберкульоз), психічно хворих, молодь з інвалідністю, ЛГБТ-спільноти,

постраждалих від сексуального насильства та експлуатації в секс-бізнесі, споживачів алко-, нарко- і хімічних речовин. Дослідження зосереджуються на тому, що виключення не зводиться лише до відсутності матеріальних ресурсів чи доходів. Набагато важливішим є позбавлення людини можливості брати участь у культурному, освітньому та суспільному житті. Науковці розглядають соціальне виключення як відсутність інтеграції в систему соціальних відносин і культурних норм, що створює бар'єри для розвитку особистості й реалізації її потенціалу. Враховуючи вищевикладене, соціальне виключення має нематеріальні виміри: людина може бути заможною, але відчувати себе «чужою» в суспільстві через нестачу культурного визнання чи суспільне таврування. Це розширює наукове розуміння проблеми та закладає основу для сучасних інклюзивних політик у сфері освіти, культури й прав людини.

Суспільні ознаки соціально виключеної молоді окреслюємо як випадки, які є наслідком економічних і політичних змін у суспільстві. Представниками є молодь з числа корінних народів, етнічних і національних меншин, мігранти, біженці, внутрішньо переміщені особи, бездомні, бідні, зубожілі. Упродовж тривалого часу в науковій літературі переважала тенденція трактувати феномен соціального виключення переважно крізь призму економічних показників. Дослідники здебільшого пов'язували його з бідністю, безробіттям, низьким рівнем матеріального забезпечення та обмеженим доступом до фінансових ресурсів. Такий підхід зумовлювався тим, що саме економічна сфера є найбільш очевидним і вимірюваним індикатором соціальної нерівності. Проте сучасні соціальні реалії демонструють, що зведення соціального виключення виключно до економічної проблематики є надмірним спрощенням. Розширення кола соціально вразливих груп у сучасному суспільстві вимагає комплекснішого підходу до цього явища. В умовах постійних соціокультурних трансформацій та змін суспільної структури до категорії соціально незахищених дедалі частіше потрапляють не лише економічно збіднілі особи, а й ті, хто з різних причин обмежений у доступі до ресурсів, послуг

та можливостей самореалізації. Важливо підкреслити, що сама по собі бідність не є універсальним і чітким критерієм соціального виключення. Натомість соціально виключеними можуть виявлятися й ті люди, які формально мають достатній рівень матеріального забезпечення, але стикаються з бар'єрами у сфері освіти, медицини, політики, культури чи інформаційного простору. У цьому контексті ми виходимо з позиції, що економічні можливості громадян є радше передумовою виникнення певних груп ризику соціального виключення, тоді як власне соціально-економічні труднощі перетинаються з іншими факторами у складному багатовимірному полі суспільних відносин.

Індивідуальні ознаки соціально виключеної молоді характеризуються випадками, які є наслідком релігійних, міжособистісних і внутрішньо-сімейних переживань. Зокрема, це молоді люди, які стали виключеними внаслідок релігійної дискримінації; овдовілі молоді жінки, молодь з девіантною поведінкою; жертви домашнього насильства, торгівлі людьми та рабства; молоді жінки, яких примушують одружуватися; молоді люди,

які позбавлені свободи та колишні засуджені. Науковці спостерігають порушення соціальних зав'язків, нерівний доступ до інформації чи послуг, ізоляцію в суспільстві, морального чи фізичного тиску. Так, соціальне виключення проявляється в психоемоційній, культурній та правовій площинах.

Висновки. Так, нами проаналізовано зміст та сутність поняття «соціальне виключення» в контексті соціально-гуманітарних наук. Представлено розвиток поняття «соціальне виключення», що передбачало характеристику життєдіяльності специфічних груп населення. На основі звернення до нормативно-правових документів окреслено граничні вікові межі молоді та групи соціально виключеної молоді. Розроблена класифікація соціально виключеної молоді за біологічними, суспільними та індивідуальними ознаками дала можливість охарактеризувати осіб, які відносяться до соціально виключеної молоді.

Перспективи подальшого дослідження зосереджуються на глибшому аналізі аспектів дослідження соціально виключеної молоді та визначення готовності майбутніх фахівців до роботи з окресленою категорією.

Список використаних джерел

1. Bourdieu P. *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publications. 1990 [1977]. p. 260.
2. Furlong, A., Cartmel, F. *Young people and social change*. McGraw-Hill Education. 2006. P. 185
3. Joint Report on Social Protection and Social Inclusion, 2007. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_07_66
4. Lister R. From equality to social inclusion: New Labour and the welfare state. *Critical Social Policy*. 1998. Vol. 18 (2), p. 216, 224
5. MacDonald R. Dangerous youth and the dangerous class. *Youth, TheUnderclass' and Social Exclusion*. Routledge, 2020. p. 1–25.
6. Weber M. The theory of social and economic organization. Ed. T. Parsons. New York : Oxford University Press. 1947. 436 p.
7. World Health Organization, 2025. URL: <https://www.who.int/>
8. Балакірева О.М., Ноур А.М. Взаємозв'язок економічної нерівності, соціального відторгнення та соціальної мобільності. *Економіка України*. 2012. № (8). С. 86–96.
9. Безпалько О.В. *Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей: метод. рек. до проведення тренінг. занять*. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. 2001. С. 32.
10. Бірюкова М., Рущенко І., Ляшенко Н., Григор'єва С. Біженці і внутрішньо-переміщені особи російсько-української війни: соціальні характеристики й практики. *Науково-теоретичний альманах Грані*. 2022. Том 25. № 6. С. 143–156.
11. Про основні засади молодіжної політики : Закон України зі змінами № 4488-IX від 05.06.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text>
12. Зверева І. Д. *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні* : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ : Київський університет ім. Т. Шевченка. 1998. С. 40.
13. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч.-метод. посіб. Київ : УДЦССМ. 2201. С. 220.

14. Коляденко С., Ситняківська С., та Сейко Н. Білінгвальна професійна підготовки соціальних працівників в умовах глобалізації. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7, No. 1. Ternopil-Aberdeen. P. 76–83.
15. Кулик І. В. Соціальна робота з різними групами клієнтів: навчальний посібник. Івано-Франківськ : НАІР. 2020. 236 с.
16. Павлик Н., Костюшко Ю. Неформальна освіта соціально виключених категорій населення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 41. Т. 2. С. 285–291.
17. ПРООН в Україні. URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home.html>
18. Рєвнітцева О. В. Соціальне виключення: проблеми визначення та дослідження. *Людський розвиток*. 2008. С. 98–106.
19. Савицька А. Ю. Класифікація соціально виключеної молоді. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5. No. 2. P. 40.
20. Ярошенко О. М. До питання про предмет права соціального забезпечення. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2017. Вип. (3). С. 90–98.

References

1. Bourdieu, P. (1990 [1977]). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publications, 260.
2. Furlong, A., Cartmel, F. (2006). *Young people and social change*. McGraw-Hill Education, 185.
3. Joint Report on Social Protection and Social Inclusion. (2007). Retrieved from: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_07_66
4. Lister, R. (1998). From equality to social inclusion: New Labour and the welfare state. *Critical Social Policy*, 18 (2), 216, 224.
5. MacDonald, R. (2020). *Dangerous youth and the dangerous class. Youth, TheUnderclass' and Social Exclusion*. Routledge, 1–25.
6. Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Ed. T. Parsons. New York : Oxford University Press, 436.
7. World Health Organization (2025). Retrieved from: <https://www.who.int/>
8. Balakireva, O., Nour, A. (2012). Vzayemozv'yazok economic nerivnosti, sotsialnogo viklyuchennya ta sotsialnoy mobilnosti [Interconnection of economic inequality, social exclusion, and social mobility]. *Economy of Ukraine*, 8, 86–96. [in Ukrainian].
9. Bezpalko, O. (2001). Pidgotovka volonteriv do roboti z ditmi z obmezhenimi functionally mozhlivostyami: methodic recommendation shchodo provedennya navchalnykh zanyat [Preparation of volunteers to work with children with limited functional abilities: method. recommendations for conducting training sessions]. Kyiv: Publishing House of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, 32. [in Ukrainian].
10. Biryukova, M., Rushchenko, I., Lyashenko, N., Hryhorieva, S. (2022). Bizhentsi ta vnutrisno peremishcheni osobi Russo-Ukrainian viini: sotsialny kharakteristiki ta praktiki [Refugees and internally displaced persons of the Russo-Ukrainian war: social characteristics and practices]. *Scientific-Theoretical Almanac Hrani*, 6, 143–156. [in Ukrainian].
11. The Law of Ukraine “On the Basic Principles of Youth Policy” with amendments No. 4488-IX dated 05.06.2025. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text> [in Ukrainian].
12. Zverieva, I. (1998). Theory ta practice sotsialnoy i pedagogical roboti z ditmi ta moloddu vie ukrainian: avtoreferat doktorskoy dissertation [Theory and Practice of Social and Pedagogical Work with Children and Youth in Ukraine: Author's Abstract for Doctoral Dissertation]. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv, 40. [in Ukrainian].
13. Kapska, A. (2001). Sotsialna robota: deiaki aspects roboti z ditmi ta moloddu: navchalno-methodical posibnik [Social Work: Some Aspects of Work with Children and Youth: Educational and Methodological Manual]. Kyiv: UDCSSM, 220. [in Ukrainian].
14. Kolyadenko, C., Sityakivska, S., and Seiko, N. (2020). Dvovovna professional pidgotovka sotsialnykh pratsivnikov u contexti globalization [Bilingual Professional Training of Social Workers in the Context of Globalization]. *Social Work and Education*, 7 (1), 76–83. [in Ukrainian].
15. Kulyk, I. (2020). Sotsialna robota z riznymi grupami klientiv [Social work with various groups of clients: a textbook]. Ivano-Frankivsk: NAIR, 236. [in Ukrainian].
16. Pavlyk, N., Kostiushko, Yu. (2021). Neofitiina osvita sotsialno viklyuchenikh category naseleennya [Non-formal education of socially excluded categories of the population]. *Current Issues of Humanities*, 41 (2), 285–291. [in Ukrainian].
17. UNDP in Ukraine. URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home.html>
18. Revnivitseva, O. (2008). Sotsialna isolation: problems viznachennya ta doslidzennia [Social exclusion: problems of definition and research]. *Human Development*, 98–106. [in Ukrainian].

19. Savytska, A. (2018). Klasifikation sotsialno viklyuchenoï molodi [Classification of socially excluded youth]. Social Work and Education, 5 (2), 40. [in Ukrainian].
20. Yaroshenko, O. (2017). Do pitannya pro predmet prava sotsialnogo zabezpechennya [On the Issue of the Subject of Social Security Law]. Bulletin of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine, 3, 90–98. [in Ukrainian].

Надійшла 10.08.2025

Прийнята 01.09.2025

Опублікована 15.10.2025

TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF SOCIO-ECONOMIC CHANGES OF THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

Terletska L. M.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of Foreign Languages and Methodology Department,
Faculty of Pedagogical Education,
Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID ID: 0000-0002-3690-5691

The article analyzes trends in foreign language learning among students majoring in Primary Education in the context of socio-economic changes in the second half of the 20th – early 21st centuries. By determining the demand for foreign language knowledge in society, socio-economic factors create the preconditions for producing an adequate supply of foreign language teaching to the necessary extent to cover the audience of higher education seekers. It is obvious that the education system is the most optimal space that allows the necessary level of foreign language competence to be formed in society, both quantitatively and qualitatively. The socio-economic characteristics of the functioning of the education sector are aimed at organizing the educational process, which allows the training of teaching staff capable of providing foreign language education to students. This model of educational activity should be comprehensive and systematic, and therefore involve all participants in the educational process. The educational segment related to the teaching of foreign languages has a number of specific socio-cultural features that influence the study of these disciplines in educational institutions. After all, foreign language teaching must be consistent with both internal language policy guidelines and the realities of the modern world, in which foreign languages will undergo cultural and linguistic verification and practical application. This approach determines the organization, structure, and guidelines for foreign language teaching in the educational space in general and at the primary school level in particular. The level of development of a society is usually identified by its degree of openness and democracy, and these parameters significantly influence the target standards for the functioning of foreign languages in the linguistic and cultural environment of the state as a whole. The socio-economic factors that have become the driving force behind the transformation and modernization of the principles and technologies of foreign language training for future primary school teachers have been identified.

Keywords: changes, reform, education, foreign language, professional training, trend, primary school, teacher.

Терлецька Л. М. Тенденції іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті соціально-економічних змін другої половини XX – початку XXI століття

У статті проаналізовано тенденції навчання іноземних мов студентів спеціальності «Початкова освіта» в контексті соціально-економічних змін другої половини XX – початку XXI століття. Визначивши попит на знання іноземної мови для суспільства, соціально-економічні фактори створюють передумови для продукування адекватної пропозиції щодо навчання іноземної мови в необхідному обсязі охоплення аудиторії здобувачів вищої освіти. Очевидно, що освітня система є найбільш оптимальним простором, який дає змогу сформулювати необхідний рівень іншомовної компетентності в суспільстві як кількісно, так і якісно. Соціально-економічні характеристики функціонування освітньої сфери спрямовані на організацію навчального процесу, який допомагає підготувати кадровий педагогічний склад, спроможний забезпечити навчання іноземної мови здобувачів освіти. Ця модель освітньої активності повинна мати всеохопний та системний характер, а тому залучати всіх учасників освітнього процесу. Освітній сегмент, пов'язаний із викладанням іноземних мов, має низку специфічних особливостей соціокультурного характеру, які впливають на вивчення цих дисциплін у закладах освіти. Адже навчання іноземних мов повинно узгоджуватися як з настановами внутрішньої іншомовної політики, так і з реаліями

сучасності, у якій іноземна мова набуватиме культурно-мовної верифікації та практичного застосування. Такий підхід визначає організацію, структуру й настанови навчання іноземних мов в освітньому просторі загалом та на етапі початкової школи зокрема. Рівень розвитку суспільства зазвичай ідентифікують за ступенем його відкритості й демократичності, а ці параметри суттєво впливають на цільові стандарти функціонування іноземних мов у лінгвокультурному середовищі держави загалом. Визначено соціально-економічні фактори, що стали рушійною силою трансформації та модернізації принципів та технологій іноземної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: зміни, реформа, навчання, іноземна мова, фахова підготовка, тенденція, початкова школа, педагог.

Introduction. The period of Ukraine's independence was marked by an economic problem of a different nature in the field of education: new economic realities and the transition from a command-administrative to a market economy led to a deep socio-economic crisis. Society was aware of the risks associated with economic problems, which could lead to the loss of the principle of continuity of educational activity. The first level of education to be threatened by economic imbalance was primary school. Foreign language teaching is successful, among other things, thanks to the initial educational activity of teachers and pupils in the lower grades, so it is clear that the lack of a foundation for foreign language learning in primary school over several years would lead to the complete loss of systematic foreign language competences in an entire generation.

The conceptual provisions on the content and organisation of the process of preparing future teachers for professional activity are based on the principles of the Laws of Ukraine "On Higher Education" (2014), "On Education" (2017), the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Sectoral Concept of Continuous Pedagogical Education Development" and others. The problem of reforming the system of training future teachers is particularly highlighted in the «Draft Concept of Education Development in Ukraine for 2015–2025» proposed by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The main provisions of state policy in the field of education are set out in the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period until 2021, the National Report Sustainable Development Goals: Ukraine 2016–2030, and other documents that define the goals,

strategic directions, and main tasks of socio-economic development.

The purpose of this article is to identify and compare the key features of foreign language training for future primary school teachers in the context of socio-economic changes in Ukraine in the second half of the 20th – the beginning of 21st centuries.

Research methods and techniques. An analysis of scientific and pedagogical literature and regulatory support for foreign language education during the period under study was carried out, and the views of scientists on the factors of change in the teaching of foreign languages to future teachers in educational institutions in Ukraine during the period under study were investigated.

Results and discussions. The teaching of foreign languages to future teachers has always been the focus of the scientific and pedagogical community, as this educational cluster concentrates several important aspects: educational, sociocultural and human-oriented. The segment of foreign language learning is positioned in the educational paradigm as a specific area of educational activity that requires the synergy of pedagogical, psychological, methodological, organisational and, more recently, information and digital characteristics. According to Malazonia D. O., modern society is defined by rapid change and development, so pedagogical education acts as a strategic tool for the formation of competent and independent specialists [5]. We agree with K. Binytska that changes in the socio-cultural, economic and geopolitical context have led to a transformation of the goals and objectives of education, which today are aimed at bringing it closer to the real lives of people [1]. Samoilenko O. V. and Novgorodskaya Y. G.

emphasise the importance of developing future teachers' ability to continuously develop professionally in the context of rapidly changing educational technologies, teaching methods and socio-cultural conditions [8]. According to Yevtukh M., changes in the paradigm of higher education have necessitated a fundamental change in teacher training by higher education institutions, taking into account: firstly, the change in the consumer of the product – a teacher of a new formation with acquired competences, the formation of his or her educational trajectory throughout life, the universalisation of education, changes in educational institutions (reform, modernisation, innovation, increasing competitiveness in the market of educational services) [4].

In a study by Onishchuk I. I., Shaposhnikova I. M., Shalova A. S., Pyasetskaya N. A., Tonkonog N. I. proposed a periodisation of the development of foreign language education for future teachers of humanities at pedagogical universities in Ukraine in the second half of the XX-at the beginning of XXI century: 1) the stage of forming a general scientific interest in the phenomenon of foreign language education (1950–1960); 2) the stage of foreign language teaching in the context of school reform (1970–1980); 3) the stage of sustainable development of foreign language education in the context of integration into the European educational space (1990–2018) [7].

The Ukrainian educational community coped with the difficulties of the 1990s and preserved its educational potential in its key manifestations: in the system of training primary school foreign language teachers; in the context of teaching subjects in a foreign language in the lower grades of school. In other words, the Ukrainian education system managed to preserve the continuity of generations that were forced to radically change their level and content of training. However, the main factor – the continuity of educational tradition – was preserved in higher education institutions, which began to function under the conditions of Ukraine's independence. A unique situation has developed in the educational sphere, particularly in

the segment of foreign language teaching, which is permeated by fundamental socio-economic contradictions.

On the one hand, there was an economic demand for specialists who spoke a foreign language, as a market economy had emerged in which the ability to use an additional means of communication (in particular, international communication) was an undeniable advantage. On the other hand, the state of economic development of the newly formed Ukrainian state did not allow for even the minimum requirements necessary for the successful mastery of a foreign language within the school curriculum to be met. Among the economic problems that prevented the implementation of educational strategies and foreign language teaching programmes in the 1990s, it is worth noting the low level of remuneration in the education system, which led to a decline in motivation and therefore the effectiveness of the work of both higher education teachers who trained teaching staff and primary school teachers.

The staffing problem became particularly acute at a time when the education system needed a new generation of teachers who had no experience of the previous educational paradigm and could develop new standards for foreign language learning that were in line with the socio-cultural challenges of the time. At the same time, most of the teaching community found it quite difficult to adapt to the requirements of teaching foreign languages in the new conditions and realities.

The economic turbulence in the education system in the foreign language teaching segment manifested itself in the inadequate level of material and technical support for teaching these disciplines. The rapid development of technology, particularly computer technology, shaped a new format for educational activity. However, the lack of adequate funding for education effectively deprived domestic primary school teachers (and with them, younger students) of the opportunity to incorporate innovative technologies into the educational process. Audio and video materials and multimedia tools, which were traditionally used to broadcast foreign-language content, were not

used in the educational process due to the lack of appropriate technology.

One of the economic shortcomings in the process of foreign language teaching in Ukraine in the second half of the 20th century was the lack of mobility of participants in the educational process. Foreign languages were taught without the involvement of native speakers and did not provide for immersion in a foreign language environment in order to gain communication experience. Academic mobility programmes were not funded, which led to the continuation of conservative traditions in foreign language learning without the use of modern approaches to communication in a foreign language. Future foreign language teachers had no opportunity to test their professional skills in a foreign language environment with native speakers or to improve their own foreign language skills in the relevant language environment.

The stabilisation of socio-economic life in Ukraine in the early 2000s had a corresponding impact on processes related to foreign language learning in domestic education. Economic indicators contributed to the revitalisation of the foreign language cluster in the education system in terms of personnel, material and technical resources, and organisational and institutional aspects. Changes took place that led to the alignment of socio-cultural demand for foreign languages with the supply of the corresponding level of proficiency provided by the educational programme.

Firstly, the stabilisation of funding in the education sector and the increase in salaries for educators made it possible to reboot the human resources potential of teachers who taught foreign languages in primary schools. The financial component became a motivating factor for the improvement and enhancement of the professional level of the teaching community, which already had experience in this field. At the same time, a new generation of teachers and researchers specialising in teaching foreign languages in primary schools gradually emerged. In other words, economic prosperity was fundamental to the creation of a stable teaching community, including foreign language teachers.

Secondly, considerable attention began to be paid to the material and technical support for foreign language teaching. This is important because, with such support, teachers focused their potential on improvement, growth and development, using not only their individual competencies but also innovative formats that had proven their effectiveness. The beginning of the 21st century was marked by a variety of technological tools that improved the process of teaching foreign languages. The economic factor was largely focused on the ability of the education system to attract and master this diversity of innovations. Since the 2000s, Ukrainian higher and secondary education has begun to actively master the material and technical resources for teaching foreign languages.

Thirdly, the principle of educational mobility was repositioned: the active involvement of native speakers (online or in broadcast format) and the educational integration of students into a foreign language environment created optimal conditions for understanding and mastering a foreign language.

Programmes for the integration of students, even primary school pupils, into a foreign language environment were actively implemented through educational programmes abroad, in particular, the format of living with a family of native speakers of the relevant language and culture was and remains popular. At the same time, academic mobility processes have been updated, creating opportunities (initially isolated, but later centralised) for the exchange of teacher training students or teachers with the opportunity to intern/study abroad in the local active language environment. By gaining such experience, students of higher pedagogical education were able to implement foreign language education programmes more effectively in primary schools during their professional activities, using the experience they had acquired.

Bozhok O. S. highlights the pedagogical conditions for the formation of linguistic and methodological competence: reliance on the motivational sphere of students' personalities in the process of forming linguistic and methodological competence; professional orientation in the study of the basics

of linguodidactics and psychological, pedagogical, and didactic-methodological disciplines; creation of a foreign language communicative environment through didactic games; development of the ability of future specialists to engage in professional reflection in the process of forming foreign language methodological competence [2].

The economic support of a teacher's pedagogical experience is focused on the analysis of effective teaching models. Linguistic experience is determined by the resources necessary for the formation of the linguistic, speech and linguistic-cultural competence of primary school teachers. The socio-economic factors that influence foreign language learning involve a fundamental socio-cultural dimension – globalisation. Trends in the development of the state are decisive for the formation of the education system, including in the field of foreign language teaching, as they shape key societal demands regarding the use of linguistic potential within the country and abroad. Globalisation trends in modern society involve the active involvement of individuals in international and intergovernmental processes and events. Such activity requires intensive use of a language that is acceptable to participants from different countries and cultures. It is clear that foreign languages often become the main means of communication within joint global projects. We should not ignore the growing migration component of modern society, where moving to another country to study, work, do business, relax or meet life's needs creates a demand for foreign language skills. Globalisation involves the widespread use of socially significant elements of scientific and technological progress and cultural development, which is why all of the above usually has a foreign language accompaniment – English or the language of the manufacturer. This creates a social and industrial demand for a certain level of foreign language proficiency within the country, even without the fact of travelling abroad. In general, the processes of globalisation form a stable socio-cultural demand on the education system to update the teaching of foreign languages. Therefore, the greater this demand, the more active

the work of the educational community is in providing proposals for acquiring the necessary level of foreign language proficiency in educational institutions. Given the scale and intensity of the current globalisation influence, the formation of foreign language competence is already becoming relevant from childhood, and early school age is the period of initial systematisation of foreign language knowledge [6]. That is why it is important to understand the study of a foreign language as a fundamental discipline that has a socio-cultural demand.

For a long time (during the Soviet era and the early post-Soviet period), foreign language learning was of secondary importance for Ukrainian society, which affected the positioning of this discipline in the school curriculum. Foreign languages were defined as subjects imbued with academicism without any particular prospects for practical application. In other words, there was no socio-economic demand for foreign language proficiency, which led to low motivation to organise educational activities in foreign language clusters.

The situation changed radically at the turn of the XX and XXI centuries, when Ukraine began to actively integrate into the world community, and the use of foreign languages at a practical and everyday level increased significantly. Knowledge of foreign languages became increasingly in demand in society. It should be noted that this actualisation was caused not so much by cultural and historical factors as by socio-economic demand.

During this period, the education system was completely dominated by a pragmatic approach, according to which foreign languages were a decisive tool in a person's life. As a result, stable socio-economic prerequisites and reasons for actively learning a foreign language were formed. In particular, knowledge of English began to be positioned at the same level as traditionally sought-after knowledge of mathematics, natural sciences, history and the native language. It has been noted that socio-economic characteristics determine the format of interaction and synergy of the linguistic environment in society, and therefore the study of a linguistic cluster

of disciplines is becoming relevant, among which a correspondence between the native, state and foreign languages is formed.

Scientific and linguistic discourse defines the following linguistic structure of the educational organisation of language learning:

- first language, native language (L1), the language a person begins to speak in the family (mother tongue), they are a native speaker of this language;

- the second language, official language, state language (L2) is positioned as a language that is not native to a person, provided that it is officially used as a means of communication and interaction in various spheres of socio-economic and cultural activity;

- a foreign language, which is the language of another country or culture (i.e. a completely separate language environment) with the potential for use in everyday or professional life;

- an international or global language that is understood (Lingua franca) implies a language environment (real, forced, local, limited, professional, creative, virtual, digital) with understanding at the level of verbalisation [6].

The linguistic characteristics described above determine the organisational, structural, conceptual and institutional status of language in the educational process. At the same time, language learning in secondary education is dictated by socio-cultural characteristics, which are characterised by the reproduction of social realities and activities. Socio-economic factors in this context play a key role in the differentiation of language units.

Gryshkova R. has developed a scientific and methodological system for the formation of foreign language socio-cultural competence of students of non-philological specialities. The essence of this system lies in taking into account the socio-cultural component of professional disciplines and the hierarchical dependence of its subsystems: didactic and methodological principles of forming foreign language socio-cultural competence, content, structure, and functions in the context of professional training of students [3].

This process is particularly relevant in communities where there are difficulties with

the clear distribution of the status of native, official and international languages. Ukrainian society has inherited a rather ambiguous legacy in terms of language issues from the Soviet era. This has directly influenced the perception of foreign languages in public consciousness and practical discourse. The focus on foreign languages has been blurred in the context of the confrontation between Ukrainian and Russian in the sphere of cultural and social use. It is worth noting that with the attainment of independence, it was the educational sphere that became a kind of marker of differentiation in the linguistic environment. The study of the linguistic segment in the school paradigm did not continue the trend of political speculation and clearly defined the positioning of the native, state and foreign languages. This approach helped to avoid linguistic and cultural contradictions, and foreign languages took their usual niche in the education system. This allowed for the development of a trend towards the popularisation of foreign languages as a separate, integral segment of the curriculum in educational institutions at various levels. The result of this socio-cultural demand was a need and demand for primary school teachers who taught foreign languages. The gradual improvement of the foreign language learning process contributed to its establishment and forward-looking focus on the actualisation of the Lingua franca concept in Ukrainian education, the foundations of which are laid during school education (in particular during primary school). The education system positions foreign languages as a fundamental discipline designed to develop relevant skills in students. The effect of globalisation in socio-economic terms has effectively verified the new status of foreign languages in the educational environment.

Conclusions. Understanding a foreign language environment was defined as a necessary condition for individual and social development. In the Soviet era, the socio-economic influence on the justification of the expediency of language learning was negligible, which led to a lack of practical motivation to learn it.

The period of formation of the Ukrainian educational system was characterised by rapid changes, in which foreign languages

gradually acquired socio-economic motivation and relevance for study. Only the establishment of domestic education is consistent with modern socio-economic attitudes regarding the importance of foreign languages in the life of individuals and society.

Socio-economic changes not only actualised the value-oriented and goal-oriented attitudes towards the usefulness and demand for

foreign languages in society, but also shaped the functional dimension of educational activity. The success of educational development depends largely on the level of provision of the educational process. Therefore, social structure and economic realities have become decisive in the organisation of the educational process in the segment of foreign language teaching.

Bibliography

1. Біницька К. Соціально-економічні аспекти розвитку систем професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 3. С. 185–191.
2. Божок О. С. Педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Вип. 14. С. 83–86.
3. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. 2007. Т. 55. Вип. 42. С. 145–148.
4. Євтух М. Б. Вітчизняний та світовий досвід підготовки вчителів в освітньому просторі України. С. 53–92. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722878/1/%D0%84%D0%B2%D1%82%D1%83%D1%85_%20%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB%20%D1%83%20%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%97_2020-51-90.pdf
5. Малазонія Д. О. Підготовка педагогів професійного навчання у сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 75. 2024. С. 159–167.
6. Мілютіна О. Вплив глобалізації англійської мови на розвиток мовної, іншомовної освіти. Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для Нової української школи: колективна монографія. За заг. ред. Н. Лавриченко. 2018. С. 7–37.
7. Оніщук І. І., Шапошнікова І. М., Шальов А. С., П'ясецька Н. А., Тонконог Н. І. Етапи та тенденції розвитку іншомовної освіти в контексті підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. № 8 (128). 2020. С. 141–148.
8. Самойленко О. В., Новгородська Ю. Г. Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти як проблема дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. *Психолого-педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 206–217.

References

1. Binytska, K. (2017). Sotsialno-ekonomichni aspekty rozvytku system profesiinoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї osvity v krainakh Skhidnoi Yevropy [Socio-economic aspects of the development of professional training systems for future primary school teachers in Eastern European countries]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika – Scientific notes of the Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*. 3, 185–191. [in Ukrainian].
2. Bozhok, O. S. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia movno-metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Pedagogical conditions for the formation of linguistic and methodological competence of future foreign language teachers. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladyakh osvity – Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*, 14, 83–86. [in Ukrainian].
3. Hryshkova, R. O. (2007). Inshomovna osvita v Ukraini u konteksti yevrointehratsii [Foreign language education in Ukraine in the context of European integration]. *Naukovi pratsi Mykolaivskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu im. Petra Mohyla – Scientific works of Mykolaiv State Humanitarian University named after Petro Mohyla*, 55 (42), 145–148. [in Ukrainian].
4. Yevtukh, M.B. Vitchyzniani ta svitovy dosvid pidhotovky vchyteliv v vosvitnomu prostori Ukrainy [Domestic and international experience in teacher training in the educational space of Ukraine], 53–92. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722878/1/%D0%84%D0%B2%D1%82%D1%83%D1%85_%20%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB%20%D1%83%20%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%97_2020-51-90.pdf. [in Ukrainian].
5. Malazoniia, D.O. (2024). Pidhotovka pedahohiv profesiinoho navchannia u suchasnykh umovakh [Training of vocational teachers in modern conditions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 75, 159–167. [in Ukrainian].

6. Miliutina, O. (2018). Vplyv hlobalizatsii anhliiskoi movy na rozvytok movnoi, inshomovnoi osvity. Pidhotovka vchytelia inozemnoi movy (anhliiskoi) dlia Novoi ukrainskoi shkoly: kolektyvna monohrafiia. Za zah. red. N. Lavrychenko [The influence of the globalisation of the English language on the development of language and foreign language education. Training foreign language (English) teachers for the New Ukrainian School: collective monograph], 7–37. [in Ukrainian].
7. Onishchuk, I. I., Shaposhnikova, I. M., Shalov, A. S., Piasetska N. A., Tonkonoh, N. I. (2020). Etapy ta tendentsii rozvytku inshomovnoi osvity v konteksti pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Stages and trends in the development of foreign language education in the context of training future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova – Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University*, (128), 141–148. [in Ukrainian].
8. Samoilenko, O.V., Novhorodska, Yu.H. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoi osvity yak problema doslidzhennia vitchyznianskykh i zarubizhnykh naukovtsiv [Training future teachers in the higher education system as a research topic for domestic and foreign scientists]. *Psykhologo-pedahohichni nauky – Psychological and Pedagogical Sciences*, 1, 206–217. [in Ukrainian].

Надійшла 06.08.2025

Прийнята 02.09.2025

Опублікована 15.10.2025

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРА НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ТА ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Тробюк Н. Ю.

доктор філософії,
заступник начальника кафедри психології
та педагогіки навчально-наукового інституту
роботи з персоналом
Національної академії Національної гвардії України
ORCID ID: 0000-0003-1491-2716

Тробюк А. В.

ад'юнкт докторантури та ад'юнктури
Національної академії Національної гвардії України
ORCID ID: 0009-0006-6937-0618

У статті обґрунтовано актуальність потреби в поглибленому дослідженні управлінської компетентності в умовах сучасних безпекових викликів. Наголошується, що зростання інтенсивності військових конфліктів, ускладнення й багатовимірність управлінських рішень, а також висока залежність ефективності функціонування військових підрозділів від якості управлінської діяльності керівного складу зумовлюють необхідність системного аналізу та переосмислення сутності й структурних компонентів управлінської компетентності офіцера.

Узагальнено наукові підходи до трактування поняття «компетентність» та констатовано, що воно відображає здатність особистості результативно провадити професійну діяльність на основі поєднання знань, умінь, навичок, досвіду, мотивації та особистісних якостей. Наголошено, що в контексті управлінської діяльності компетентність є визначальним чинником ефективного керівництва, оскільки забезпечує здатність керівника ухвалювати обґрунтовані рішення, організовувати взаємодію та відповідати за досягнення поставлених цілей. Обґрунтовано необхідність сформованої управлінської компетентності в керівників різних рівнів для належного виконання ними функціональних завдань та обов'язків відповідно до вимог військової служби.

Проведено теоретико-методологічний аналіз поняття «управлінська компетентність» наукових досліджень останніх років, що дало змогу виявити його змістову багатогранність та залежність змісту поняття від характеру професійної діяльності. У процесі інтерв'ювання зібрано емпіричні дані, що відображають уявлення практиків про зміст управлінської компетентності. На основі отриманих результатів сформовано авторське визначення управлінської компетентності офіцера Національної гвардії України як інтегрована характеристика спроможності ефективно реалізувати повноваження командира (керівника) в умовах службово-бойової діяльності, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення в умовах ризику, невизначеності та бойового стресу, забезпечуючи організацію, координацію та контроль дій підлеглих відповідно до нормативних актів з опорою на цінності державності, громадянського захисту, правопорядку та дотримання прав людини.

Ключові слова: управлінська компетентність, офіцер, управління, професійна діяльність, емоційний інтелект.

Trobiuk N. Yu., Trobiuk A. V. Management competence of an officer of the National Guard of Ukraine: categorical and empirical analysis

The article substantiates the relevance of conducting an in-depth study of managerial competence in the context of current security challenges. It is emphasized that the increasing intensity of military conflicts, the complexity and multidimensionality of managerial decisions, as well as the high dependence of the operational effectiveness of military units on the quality of leadership activities, necessitate a systemic analysis and rethinking of the essence and structural components of officers' managerial competence.

The article generalizes scientific approaches to the definition of the concept of «competence» and states that it reflects an individual's capacity to perform professional activities effectively, based on the integration of knowledge, skills, abilities, experience, motivation, and personal qualities. It is noted that in the context

of managerial activity, competence is a decisive factor of effective leadership, as it ensures the ability of a leader to make well-reasoned decisions, organize interaction, and be accountable for achieving set objectives. The necessity of well-formed managerial competence in leaders at various levels is substantiated, as it is essential for the proper execution of their functional tasks and responsibilities in accordance with the requirements of military service.

A theoretical and methodological analysis of the concept of «managerial competence» based on recent scientific studies has been conducted, revealing its semantic multidimensionality and the dependence of its content on the nature of professional activity. Empirical data were collected through interviews, reflecting practitioners' perceptions of the content of managerial competence. Based on the findings, the author formulates an original definition of the managerial competence of an officer of the National Guard of Ukraine as an integrated characteristic of the ability to effectively exercise the authority of a commander (leader) under the conditions of service-combat activity, to make justified managerial decisions in situations of risk, uncertainty, and combat stress, ensuring the organization, coordination, and control of subordinate actions in accordance with regulatory acts, while upholding the values of statehood, civil protection, public order, and the observance of human rights.

Keywords: *managerial competence, officer, management, professional activity, emotional intelligence.*

Вступ. Аналіз наслідків воєнних дій повномасштабного вторгнення російської федерації на територію нашої держави спонукають по-новому оцінити значущість і сутність управління у військовій діяльності, орієнтуючись на специфіку, високий рівень ризику, відповідальності та необхідності оперативного й динамічного ухвалення рішень. З огляду на це, особливої ваги набувають дослідження підходів до військового управління з урахуванням євроатлантичного вектора розвитку. У цьому контексті особливе значення мають такі ключові чинники, як професіоналізм командного складу, упровадження сучасних управлінських і цифрових технологій, чітка організаційна структура та підтримання високого рівня бойового духу особового складу. Проблема дослідження управлінської компетентності та її психологічних складників, зокрема: емоційної стабільності, здатності до міжособистісної взаємодії, управління груповою динамікою, підтримання морально-психологічного стану підлеглих і формування командної згуртованості сприятиме ефективності управлінських рішень.

Система професійної підготовки фахівців військової сфери базується на компетентнісному підході та її досліджують учені в різних наукових аспектах, зокрема: В. С. Лазарев, Г. О. Балл, О. В. Ковальчук, Дж. Коллінз (освітні); О. Г. Коваленко, Л. В. Ломов, О. В. Якуба (психологічні); М. М. Князєв, Ю. П. Сурмін, Карл Вейк (організаційні) та ін. Управлінську компетентність військової сфери в різних умовах функціонування активно вивча-

ють як в Україні, так і за кордоном, зокрема серед українських дослідників: Г. Щокін, В. Соловійов (стратегічному напрямі); О. Гончаренко (в умовах бойових дій); М. М. Забродський (в умовах невизначеності); зарубіжні дослідники: К. Стерлінг, М. Карні (у військовій освіті); Р. Макнамара (в умовах кризи). При цьому зазначене поняття відмічається дослідниками як ключовий елемент професійної підготовки військовослужбовців.

Отже, дедалі більша інтенсивність військових конфліктів, складність і багатовимірність управлінських рішень у сучасних умовах, а також висока залежність ефективності діяльності військового підрозділу від рішень керівного складу зумовлюють нагальну потребу в поглибленому дослідженні сутності управлінської компетентності в системі професійної діяльності військовослужбовців Національної гвардії України.

Методи та методики дослідження. Для дослідження сутності управлінської компетентності в системі професійної підготовки військовослужбовців Національної гвардії України застосовано комплекс взаємопов'язаних методів. Концептуальний етап містив категоріальний аналіз, теоретичний і порівняльний аналіз наукових джерел, узагальнення та систематизацію наукових підходів до визначення сутності управлінської компетентності офіцера Національної гвардії України. Емпіричний етап передбачав використання напівструктурованого інтерв'ювання та методу експертних оцінок для виявлення практичних аспектів прояву управлінської компетентності.

Результати та дискусії. Поняття «компетентність» у науковий обіг увійшло поступово, і його формування відбувалося в різних напрямках, зокрема у психології, педагогіці, лінгвістиці та менеджменті. Перші спроби науково визначити поняття «компетентність» у психологічному напрямі пов'язують з розвитком науки управління і досліджень його суб'єктивних чинників. Значний внесок у розробку теорії компетентності в зарубіжній психології здійснив Дж. Равен, чия концепція стала однією з найвідоміших і найвпливовіших. Автор визначає компетентність як сукупність специфічних здатностей, необхідних для ефективного функціонування в певній предметній галузі. Вона охоплює професійно орієнтовані знання, характерні когнітивні стратегії, а також сформовану ціннісно-мотиваційну основу, що забезпечує відповідальне ставлення до ухвалення рішень та власних дій [19]. Сучасний тлумачний психологічний словник поняття «компетентність» визначає як психосоціальну якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [17]. Узагальнення наукових підходів до трактування поняття «компетентність» дає змогу дійти висновку, що воно характеризує здатність особистості результативно провадити професійну діяльність. При цьому необхідно відмітити, що компетентність передбачає не лише наявність знань, а й готовність до ефективних дій у змінних і нестандартних умовах, що зумовлюється внутрішніми характеристиками людини, зокрема досвідом, ціннісними орієнтаціями та особистісною зрілістю. Так, компетентність є своєрідним переходом від накопичених знань до їх якісного практичного застосування [4]. Слід підкреслити значущу роль компетентності в діяльності, особливо в контексті управлінської діяльності, де вона є визначальним чинником ефективного керівництва.

Управління розглядається як один зі специфічних видів професійної діяльності, що має системний, цілеспрямований характер і передбачає організаційно-управлінський вплив на підлеглих з метою забезпечення

ефективного функціонування певних структур. З погляду різних наукових підходів поняття «управління» є досить складним процесом та визначається як вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів суб'єкта управління на керовану систему, які узгоджені з механізмами її самоорганізації і спрямовані на підтримання функціонування системи та забезпечення її розвитку [1]. Управління повсякденною діяльністю військової частини Національної гвардії України трактується науковцями як функція організованої системи різного походження (біологічного, соціального, технічного), яка забезпечує збереження певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми, цілей діяльності. При цьому дослідники зауважують, що різновид управління, який пов'язують з людським суспільством, прийнято називати соціальним управлінням, відмічаючи, що військове управління стосується саме соціального управління [18]. Законодавство України та сучасні освітні стандарти чітко визначають управлінську компетентність майбутніх офіцерів як невід'ємний результат професійної підготовки, що підтверджується численними науковими дослідженнями українських авторів [9]. Поняття «управлінська компетентність» сформувалося в межах загальної концепції компетентнісного підходу, що активно почав розвиватися з 1970-х років у сфері менеджменту та освіти. У сучасному науковому середовищі поняття «управлінська компетентність» продовжує активно розвиватися як міждисциплінарне явище, що поєднує знання різних наук, зокрема: психології, педагогіки, менеджменту та військової науки. Аналіз сучасного наукового дискурсу засвідчив, що управлінська компетентність інтерпретується як інтегральна характеристика особистості, що поєднує знання, уміння й досвід, які дозволяють ефективно провадити управлінську діяльність та ухвалювати обґрунтовані рішення в межах визначеної професійної сфери [14]. Доцільним в аспекті зазначеної проблеми є спостереження В. Мірошніченко, яка зауважує, що для керівників різних ланок необхідно мати сформовану управлінську компетентність відповідного рівня, з якою вони матимуть змогу

забезпечити виконання завдань та обов'язків, що передбачені посадовою інструкцією [5].

З метою більш ґрунтовного осмислення сутності, змістового наповнення та структурної організації зазначеного поняття нами проведено детальний теоретико-методологічний аналіз наукових досліджень останніх років у різних

видах діяльності з акцентом на його функціях. Такий підхід дає змогу не лише конкретизувати зміст категоріального апарату дослідження, а й виявити внутрішні зв'язки між його ключовими компонентами та функціональними характеристиками. Для зручності сприйняття матеріал систематизовано в таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Автори	Вид діяльності	Визначення поняття «управлінська компетентність»	Функції управлінської компетентності
1	2	3	4
Цільмак О. [16] (2023)	правоохоронна	«...здатність особи кваліфіковано й ефективно виконувати свої посадові обов'язки».	систематизація загальних уявлень про особистість керівника; конкретизація та доповнення критеріїв професійно-психологічного добору кандидатів на посаду керівника; зміцнення професійного ядра органів досудового розслідування Національної поліції України; підвищення якості та результативності діяльності органів досудового розслідування; утвердження позитивного іміджу Національної поліції України.
Торічний О. [14] (2020)	правоохоронна	«...особисті можливості людини (посадової особи), її знання, досвід (кваліфікацію), що дозволяє брати участь у розробці певного кола управлінських рішень або вирішувати питання завдяки наявності певних знань і вмінь у сфері управління».	ухвалення рішень; професійна ефективність; адаптивність до зовнішніх вимог.
Свистун В. [8] (2023)	професійно-технічна	«...цілеспрямована реалізацією специфічних управлінських функцій на основі пізнання, усвідомлення і використання об'єктивних законів і закономірностей управління з метою забезпечення оптимального функціонування та підвищення конкурентоспроможності професійно-технічного навчального закладу».	цілепокладання; прогнозування; інноваційна; інтеграційна; маркетингова; представницька; стабілізаційна.
Павленко О. [8] (2023)	військова	«...складне індивідуально-професійне утворення, що поєднує професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, особистісні якості для ефективного здійснення управлінської діяльності».	організаційно-виконавча; планово-прогностична; інформаційно-аналітична; мотиваційно-цільова; регулятивно-корекційна.

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
Олешко П., Кінах Н. [7] (2024)	освітня	«...готовність і здатність визначати, точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми закладу освіти і віднаходити з більшого числа альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації».	стимулювання до генерації нових ідей та реалізації управлінських рішень; значне розширення інформаційної забезпеченості освітньої установи, підвищення адаптивної ефективності закладу освіти, вчасну підготовку до перемін у навколишньому середовищі; раціональність розподілу ресурсів; здатність передбачати позитивний вплив на організаторські комунікативні вміння керівника закладу освіти; налагодження позитивного соціально-психологічного клімату через здатність прогнозування реакції співробітників на ухвалені рішення та його мотивацію.
Мухіна Г. [6] (2023)	освітня	«...здатність людини ефективно здійснювати управлінську діяльність, яка формується внутрішніми силами особистісного зростання під впливом як зовнішнього так і внутрішнього факторів».	розвитку самосвідомості; професійного розвитку; результативності професійної діяльності.
Марталішвілі Л. [3] (2020)	освітня	«...інтегративне особистісне утворення, що відображає багатовимірність здійснюваної керівником професійної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу в ході реалізації комплексу актуальних професійних функцій, забезпечує досягнення адекватних їм управлінських цілей і сприяє ефективному вирішенню пов'язаних із зазначеними цілями професійних завдань»	мотиваційно-особистісна; когнітивно-пізнавальна; діяльнісно-рефлексійна.
Копняк К. [2] (2020)	економічна	«...здатність і готовність особистості до виконання управлінських функцій, завдань організаційного характеру, прийняття та реалізації обґрунтованих управлінських рішень, управління діяльністю інших людей з метою реалізації ефективної економічної стратегії підприємства чи організації».	організаційна; комунікаційна; аналітична; контрольна; планувальна; прогностична.

Узагальнений аналіз поняття «управлінська компетентність» свідчить про наявність спільних підходів та специфічних особливостей залежно від виду професійної діяльності. У більшості авторських підходів управлінська компетентність розглядається як інтегрована

характеристика особистості, що поєднує професійні знання, практичні вміння, управлінські навички та особистісні якості, необхідні для ухвалення ефективних рішень, організації діяльності, прогнозування та досягнення цілей у відповідному професійному середовищі.

Спільними для зазначених визначень є акценти на здатності до планування, аналітичного мислення, комунікативної взаємодії, адаптації до змін та мотиваційного впливу. Водночас спостерігаються суттєві відмінності, зумовлені специфікою сфери діяльності: в освітній галузі домінує гуманістична, рефлексивна та особистісно орієнтована складова; у військовій – структурність, виконавча дисципліна й цілеспрямованість з акцентом на правовій відповідальності, службовій надійності та дотриманні нормативно-правових вимог; у професійно-технічній – інноваційність, технологічна адаптація й орієнтація на конкурентоспроможність; в економічній – стратегічність, управління ресурсами, ефективність управлінських рішень. Отже, можна констатувати, що зміст поняття «управлінська компетентність» значною мірою визначається особливостями професійного середовища. З погляду на мету дослідження, потрібно відмітити, що військова діяльність є однією з найбільш регламентованих і структурованих форм професійної діяльності, що передбачає чітку ієрархію, безумовне підпорядкування, оперативність ухвалення рішень та високу відповідальність за наслідки управлінських дій.

О. Торічний зазначає, що управлінська діяльність є ключовим компонентом професійної діяльності офіцера, становлячи понад 70 % його службових функцій. При цьому автор відмічає, що професійна активність офіцера є багатоаспектною та містить, поряд із вирішенням військово-технічних, адміністративно-господарських, виховних та педагогічних завдань, реалізацію складних управлінських рішень, організацію взаємодії підрозділів, координацію дій особового складу та прийняття відповідальності за їхні результати [14]. Схожий підхід висловлює О. Пристай, підкреслюючи, що ключовою ознакою управлінської компетентності є здатність керівника виконувати професійні завдання різного рівня складності – від прикладних до методологічних, а також сміливість відмовлятися від стандартних рішень на користь концептуального підходу, що змінює управлінську реальність [11].

Для більш ґрунтовного аналізу змісту управлінської компетентності у професійній

діяльності Національної гвардії України ми застосували метод інтерв'ювання. Обраний підхід сприяє виявленню глибокого розуміння, практичного досвіду та бачення військовослужбовцями сутності управлінської компетентності та її впливу на виконання службових завдань. На думку дослідників, цінність інтерв'ю полягає не лише у зборі фактологічної інформації, що доступна з інших джерел, а насамперед у можливості безпосереднього міжособистісного спілкування, яке допомагає виявити індивідуальне сприйняття подій, їхню оцінку та мотиваційні чинники поведінки респондентів [15].

Інтерв'ювання проводилося серед досвідчених офіцерів, які проходять військову службу в Національній гвардії України та перебували чи перебувають на посадах, що передбачають планування, організацію та координацію діяльності особового складу, що забезпечило практичну обґрунтованість отриманих результатів. Запитання були сформовані відповідно до методики поведінкового інтерв'ю (модель STAR) [13], що дало змогу зафіксувати реальні ситуації ухвалення управлінських рішень, організації підрозділу, реагування на критичні обставини.

Аналіз відповідей показав, що більшість опитаних (близько 82 %) ототожнює управлінську компетентність зі спроможністю керувати людьми в умовах підвищеної відповідальності, ухвалювати виважені рішення, ефективно діяти в умовах обмеженого часу та ресурсу. Серед найчастіше вказаних ознак цієї компетентності респонденти називали: лідерство, стресостійкість, комунікативність, емоційний інтелект, стратегічне мислення та психологічну витривалість. Практичний досвід, яким володіють учасники дослідження, дав змогу отримати обґрунтовані оцінки щодо реального впливу управлінської компетентності на якість виконання службово-бойових завдань. Аналіз відповідей, отриманих у процесі структурованого інтерв'ювання, дав змогу встановити, що управлінська компетентність є фактором, яка прямо визначає ефективність командної роботи, мотивацію підлеглих і рівень морально-психологічного стану підрозділу. При цьому самооцінка власного рівня управлінської компетентності роз-

поділилась так: 48 % респондентів визначили свій рівень як середній, 38 % – як високий та 14 % – низький.

Дослідження досвіду реального управлінського впливу респондентів дав змогу встановити низку чинників, які ускладнюють процес управління, зокрема:

- швидкоплинність та непередбачуваність ситуацій;
- ресурсний дефіцит;
- психоемоційне виснаження;
- проблеми комунікації і координації;
- високий рівень відповідальності за життя підлеглих.

Важливо підкреслити, що у відповідях респондентів простежується чіткий взаємозв'язок між управлінською компетентністю та рівнем емоційного інтелекту. Зокрема, військовослужбовці відзначають, що ефективно управління в умовах стресу неможливе без уміння розпізнавати й регулювати власні емоції, адекватно реагувати на емоційні стани підлеглих, формувати довіру, підтримку та емоційне лідерство в підрозділі. Це узгоджується із сучасними науковими підходами, які розглядають емоційний інтелект як складник управлінської компетентності, що забезпечує адаптивність, командну згуртованість й ефективне лідерство [11].

Щодо напрямів удосконалення управлінської компетентності, опитувані відзначили необхідність посилення таких аспектів, як емоційний інтелект особистості, психологічну готовність до ухвалення рішень в умовах невизначеності, управління міжособистісною взаємодією в підрозділі, морально-психологічна підтримка особового складу. Найбільш ефективними формами підготовки респонденти вважають тренінги, ситуаційне моделювання, а також наставництво з боку досвідчених офіцерів.

Отримані результати засвідчують не лише високий рівень усвідомлення військовослужбовцями значущості управлінської компетентності, а й підтверджують потребу в її розвитку на основі психологічних підходів, зокрема через формування емоційного інтелекту як ресурсу ефективного управління в складних та критичних умовах військової діяльності.

Так, орієнтуючись на вищезазначене та беручи до уваги функції і завдання Національної гвардії України [10], можемо відмітити, що управлінська компетентність військовослужбовців Національної гвардії України охоплює комплекс знань, умінь, ціннісних орієнтирів та особистісних якостей, що забезпечують ефективне здійснення управлінських функцій. Складниками управлінської діяльності відмічаються функції управління, що охоплюють планування, організацію, контроль, координацію тощо. У своїй сукупності вони забезпечують адаптивність, цілеспрямованість і стратегічну ефективність управлінської діяльності в умовах безпекового середовища. На підставі аналізу наукових джерел і специфіки професійної діяльності в підрозділах Національної гвардії України можемо сформулювати таке визначення управлінської компетентності офіцера НГУ: «.....це інтегрована характеристика спроможності ефективно реалізувати повноваження командира (керівника) в умовах службово-бойової діяльності, приймати обґрунтовані управлінські рішення в умовах ризику, невизначеності та бойового стресу, забезпечуючи організацію, координацію та контроль дій підлеглих відповідно до нормативних актів з опорою на цінності державності, громадянського захисту, правопорядку та дотримання прав людини». Зауважимо, що для повноцінної реалізації управлінської компетентності у професійній діяльності важливо спиратися на чітко визначені принципи управління, які формують концептуальні засади управлінського впливу. Серед загальних принципів управління, як-от соціальна орієнтованість, об'єктивність, відкритість, системність і комплексний підхід, особливе місце посідає принцип законності. Його сутність полягає в тому, що управлінська діяльність повинна провадитися відповідно до норм права, а всі управлінські акти мають базуватися на законодавчих вимогах, незалежно від доцільності, специфіки місцевих умов чи поточних інтересів [12]. Управлінська діяльність Національної гвардії України провадиться в межах законодавчих, нормативних і професійних засад, її ефективність залежить як від дотримання нормативних актів визначених законом України, так і від рівня сформованості управлінської компетентності.

Висновки. Поглиблене дослідження сутності управлінської компетентності в системі професійної діяльності військовослужбовців Національної гвардії України дало можливість визначити управлінську компетентність офіцера Національної гвардії України як інтегровану характеристику спроможності ефективно реалізувати повноваження командира (керівника) в умовах службово-бойової діяльності, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення в умовах ризику, невизначеності та бойового стресу, забезпечуючи організацію, координацію та контроль дій підлеглих відповідно до нормативних актів з опорою на цінності державності, громадянського захисту, правопорядку та дотримання прав людини. У межах нашого вивчення ми спиралися на твердження, що зміст управлінської компетентності зумовлений специфікою діяльності. Ефективність управлінської діяльності у військовій сфері значно залежить від рівня сформованості управлінської компетентності, що потребує системного підходу до її розвитку

в межах професійної освіти. Результати категоріального та емпіричного аналізу управлінської компетентності офіцерів Національної гвардії України мають прикладне значення, оскільки можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм, формування практичних навичок ухвалення управлінських рішень та запровадження моніторингу професійного розвитку офіцерів, що забезпечить підвищення ефективності їхньої підготовки відповідно до сучасних викликів військової діяльності.

Зазначені матеріали є спробою первинного узагальнення, що не вичерпує всієї проблематики, але відкриває перспективи подальших досліджень. Перспективи подальшого з'ясування полягають у розширенні емпіричної бази дослідження завдяки залученню більшої кількості респондентів із різних підрозділів Національної гвардії України, проведенні порівняльного аналізу структурних компонентів управлінської компетентності офіцера різних професійних напрямів.

Список використаних джерел

1. Драч І. І. Феномен управління в умовах трансформації освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 9. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_12 (дата звернення 10.06.25).
2. Копняк К. В. Структурно-функціональна модель формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 1 (46). С. 54–58.
3. Марталішвілі Л. А. Формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2023. 326 с.
4. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.
5. Мірошніченко В. І. Формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів у професійній підготовці. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 214. С. 63–67.
6. Мухіна Г. В. Розвиток управлінської компетентності керівників закладів освіти. *Збірник наукових праць ДонДУВС*. 2023. №1. С. 38–43.
7. Олешко П. С., Кінах Н. В. Управлінська компетентність керівника закладу загальної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 7. С. 14–21.
8. Павленко О. Управлінська компетентність майбутніх офіцерів. *Збірник наукових праць Національного університету оборони України*. 2023. №4. С. 52–58.
9. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 253 «Військове управління» (за видами збройних сил) для першого рівня вищої освіти : Наказ МОН України від 29.10.2018 р. № 1168. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 14.07.2025).
10. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 р. № 876-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18> (дата звернення: 15.07.2025).
11. Пристай В. О. Психологічні особливості формування управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти: дис. ... д-ра філософії: 053 Психологія / 05 Соціальні та поведінкові науки / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2023. 234 с.

12. Свистун В. І. Формування управлінської компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2023. № 3. С. 112–117.
13. Сучасні методи навчання дорослих : довідник / Укладачі: Г. Казаков, С. Москаленко, Л. Рикова, І. Хребтій; за заг. ред. Ю. Ю. Лихач. Київ : Вища школа публічного управління, 2025. 70 с.
14. Торічний О. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2022. № 30 (3). С. 486–500.
15. Титаренко Д., Титаренко О. Дослідницьке інтерв'ю: методичні рекомендації з організації та проведення дослідження. Київ : ТОВ «Праймдрук», 2012. 40 с.
16. Цільмак О. М. Професійна компетентність керівника органу досудового розслідування. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2023. № 2. С. 89–95.
17. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.
18. Шаповал О. М., Волков І. М., Адамчук М. М. Управління повсякденною діяльністю військової частини Національної гвардії України: підручник. Харків : НАНГУ, 2021. 387 с.
19. McClelland D.C. Testing for competence rather than for «intelligence». *American Psychologist*. 1973. Vol. 28, № 1. P. 1–14.

References

1. Drach, I.I. (2012). Fenomen upravlinnia v umovakh transformatsii osvity [The phenomenon of management in the conditions of education transformation]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and Methods of Educational Management*, 9. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_12 (accessed 10 June 2025) [in Ukrainian].
2. Kopniak, K.V. (2020). Strukturno-funktsionalna model formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Structural and functional model of forming managerial competence of future economists during professional training]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(46), 54–58 [in Ukrainian].
3. Martalishvili, L.A. (2023). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnoho kerivnyka zakladu osvity v protsesi navchannia fakhovykh dystsyplin [Formation of managerial competence of the future head of an educational institution in the process of professional disciplines training]. *Candidate's thesis*. Poltava: Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko [in Ukrainian].
4. Marushchak, O.M. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [The concept of competence in pedagogical activity]. *Kreatyvna pedahohika – Creative Pedagogy*, 11, 97–108 [in Ukrainian].
5. Miroshnichenko, V.I. (2024). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u profesiinii pidhotovtsi [Formation of managerial competence of future officers in professional training]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 214, 63–67 [in Ukrainian].
6. Mukhina, H.V. (2023). Rozvytok upravlinskoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity [Development of managerial competence of educational institutions' heads]. *Zbirnyk naukovykh prats DonDUVS – Collection of Scientific Papers of Donetsk State University of Internal Affairs*, 1, 38–43 [in Ukrainian].
7. Oleshko, P.S., & Kinakh, N.V. (2024). Upravlinska kompetentnist kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity [Managerial competence of the head of a general secondary education institution]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science*, 7, 14–21 [in Ukrainian].
8. Pavlenko, O. (2023). Upravlinska kompetentnist maibutnikh ofitseriv [Managerial competence of future officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Collection of Scientific Papers of the National Defense University of Ukraine*, 4, 52–58 [in Ukrainian].
9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018, October 29). *Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 253 'Viiskove upravlinnia' (za vydamy zbroinykh syl) dlia pershoho rinvia vyshchoi osvity [On approval of the higher education standard in specialty 253 'Military Management' (by types of armed forces) for the first level of higher education]*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
10. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014, March 13). *Pro Natsionalnu hvardiiu Ukrainy: Zakon Ukrainy № 876-VII [On the National Guard of Ukraine: Law of Ukraine № 876-VII]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18> [in Ukrainian].
11. Prystai, V.O. (2023). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia upravlinskoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Psychological features of formation of managerial competence of general secondary education institutions' heads]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University [in Ukrainian].

12. Svystun, V.I. (2023). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of managerial competence of vocational education institutions' heads]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy – Vocational Education: Problems and Prospects*, 3, 112–117 [in Ukrainian].
13. Kazakov, H., Moskalenko, S., Rykova, L., & Khrebtii, I. (2025). *Suchasni metody navchannia doroslykh [Modern methods of adult education]*. Yu.Yu. Lykhach (Ed.). Kyiv: Vyshcha shkola publichnoho upravlinnia – Higher School of Public Administration [in Ukrainian].
14. Torychnyi, O. (2022). Model formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Model of formation of managerial competence of future border guard officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky – Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 30 (3), 486–500 [in Ukrainian].
15. Tytarenko, D., & Tytarenko, O. (2012). *Doslidnytske interv'iu: metodychni rekomendatsii z orhanizatsii ta provedennia doslidzhennia [Research interview: methodological recommendations for conducting research]*. Kyiv: TOV “Praimdruk” [in Ukrainian].
16. Tsilmak, O.M. (2023). Profesiina kompetentnist kerivnyka orhanu dosudovoho rozsliduvannia [Professional competence of the head of the pre-trial investigation body]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoi akademii vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of the National Academy of Internal Affairs*, 2, 89–95 [in Ukrainian].
17. Shapar, V.B. (2005). *Suchasnyi tlumachnyi psykhologichnyi slovnyk [Modern Explanatory Psychological Dictionary]*. Kharkiv: Prapor, P. 203 [in Ukrainian].
18. Shapoval, O.M., Volkov, I.M., & Adamchuk, M.M. (2021). *Upravlinnia povsiakdennoi diialnistiu viiskovoi chastyny Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Management of daily activities of a military unit of the National Guard of Ukraine]*. Kharkiv: NANGU [in Ukrainian].
19. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence” [Testing for competence rather than for “intelligence”]. *American Psychologist – American Psychologist*, 28 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Надійшла 18.08.2025

Прийнята 28.09.2025

Опублікована 15.10.2025

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ МЕХАНІЗОВАНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО ДІЙ В УМОВАХ ОБОРОННОГО БОЮ

Українець В. М.

ад'юнкт кафедри військової психології
Національного університету оборони України
ORCID ID: 0000-0002-7324-5717

У статті висвітлено експериментальну перевірку програми розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в умовах оборонного бою. Статистичну значущість показників стресостійкості військовослужбовців після впровадження програми підтверджено за тими ж методиками, що й під час констатувального етапу дослідження, за допомогою параметричних методів (t-критерій Стьюдента) та непараметричних методів статистичного аналізу для залежних і незалежних вибірок (T-критерій Вілкоксона, U-критерій Манна – Уїтні). За мотиваційно-ціннісним компонентом стресостійкості системи ціннісних орієнтирів, життєвих цілей, шляхів та способів їх досягнення стали для військовослужбовців більш вираженими. Розвиток когнітивно-інтелектуальних здібностей потребує тривалішого та систематичного впливу. За емоційно-вольовим компонентом стресостійкості військовослужбовці стали менш агресивними, напруженими, дратівливими, тривожними, більш рефлексивними та впевненими. Важливим чинником позитивних змін стало засвоєння військовослужбовцями дихальних вправ і технік прогресивно-м'язової релаксації. У межах поведінкового компонента зафіксовано зростання відповідальності й впевненості у своїх силах, що проявляються через внутрішнє бажання та готовність виконувати бойові завдання в умовах підвищеної небезпеки. Загалом за результатами експериментальної перевірки програми розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в умовах оборонного бою зроблено висновок про вибірковість позитивних змін у її структурних компонентах. З одного боку, статистична значущість підтверджує засвоєння учасниками тренінгу навичок емоційно-вольової саморегуляції, позитивного мислення, самовладання, адаптивної поведінки, з іншого – відносна сталість окремих індивідуальних характеристик військовослужбовців механізованих підрозділів демонструє обмежену ефективність тренінгу щодо їх статистично значущої трансформації.

Ключові слова: військовослужбовець, бойові дії, оборонний бій, стресори, стресостійкість, копінг-стратегії, мотивація, емоції, інтелект.

Ukrainets V. M. Results of experimental testing of the program for developing stress resistance of military servicemen of mechanized units to actions in defensive combat conditions

The article highlights the experimental verification of the stress resistance development program for servicemen of mechanized units to actions in defensive combat. The statistical significance of the stress resistance indicators of servicemen after the implementation of the program was confirmed using the same methods as during the ascertaining stage of the study, using parametric methods (Student's t-test) and non-parametric methods of statistical analysis for dependent and independent samples (Wilcoxon's t-test, Mann Whitney U-test). According to the motivational and value component of stress resistance, the systems of value orientations, life goals, ways and methods of achieving them became more pronounced for servicemen. The development of cognitive and intellectual abilities requires a longer and systematic impact. According to the emotional and volitional component of stress resistance, servicemen became less aggressive, tense, irritable, anxious, more reflective and confident. An important factor in positive changes was the assimilation of breathing exercises and progressive muscle relaxation techniques by servicemen. Within the behavioral component, an increase in responsibility and self-confidence was recorded, which is manifested through an internal desire and readiness to perform combat missions in conditions of increased danger. In general, based on the results of experimental testing of the program for developing stress resistance of servicemen of mechanized units to actions in conditions of defensive combat, a conclusion was made about the selectivity of positive changes

in its structural components. On the one hand, statistical significance confirms the assimilation by training participants of the skills of emotional and volitional self-regulation, positive thinking, self-control, adaptive behavior; on the other hand, the relative constancy of individual personality characteristics of a serviceman of a mechanized unit demonstrates the limited effectiveness of the training in terms of their statistically significant transformation.

Keywords: *military serviceman, combat operations, defensive battle, stressors, stress resistance, coping strategies, motivation, emotions, intelligence.*

Вступ. У сучасних умовах російсько-української війни підготовка та діяльність військовослужбовця механізованого підрозділу неможлива без удосконалення його психічних процесів, властивостей та якостей. Ключову роль у цьому відіграє стресостійкість, визначена нами як індивідуальна властивість військовослужбовця, що визначається здатністю протистояти негативним стрес-чинникам бою, зумовлена комплексом його вроджених і набутих індивідуально-психологічних властивостей і психічних процесів. Встановлено, що стресостійкість має багатокомпонентну структуру, тому її розвиток потребує комплексного та цілеспрямованого впливу, результатом якого є не лише теоретичне обґрунтування, а й експериментальне підтвердження його ефективності.

Мета статті полягає експериментальній перевірці результативності програми розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в умовах оборонного бою. Реалізація мети полягала в таких завданнях: 1) психометрична перевірка даних отриманих у результаті формульованого експерименту; 2) визначення рівня статистичної значущості в показниках КГ і ЕГ за результатами впровадження програми; 3) підтвердження чи спростування гіпотези щодо результативності розробленої програми розвитку стресостійкості.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети нами використано статистичні методи дослідження для залежних і незалежних вибірок (Т-критерій Стьюдента, Т-критерій Вілкоксона, U-критерій Манна-Уїтні).

Результати та дискусії. Аналіз психологічних праць показав, що на цей час є достатня кількість досліджень, у яких систематизовано та висвітлено теоретичні й практичні підходи до побудови тренінгових програм. Серед основних можна виокремити праці О. М. Кокуна,

Н. С. Лозінської, О. І. Пішко, Т. Л. Грицевича, О. С. Капінуся, Т. М. Мацевка, О. С. Колесніченка, Я. В. Мацегори, І. І. Приходька, Н. В. Юр'євої, В. М. Федорчука, В. В. Федорчук, Л. М. Комарницької [1–6]. Кожний із тренінгів спрямований на виконання специфічних завдань, орієнтованих на конкретну групу чи її учасників.

Розроблену нами програму розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в умовах оборонного бою ми реалізовували з огляду на специфіку цього виду бою, психічні процеси та властивості військовослужбовців, сформовану в них систему цінностей і мотивів, власний бойовий досвід із дотриманням принципів активності й дослідницької творчої позиції. Концептуальним підґрунтям реалізації змістового компонента програми розвитку стресостійкості стали праці А. Кириченка, С. Павлушенка, Д. Лисенка, які показали свою ефективність та прикладну спрямованість [7–9].

Впровадження програми розвитку стресостійкості відбувалося в межах формульованого експерименту на базі механізованих підрозділів військових частин Сухопутних військ ЗС України. Для перевірки її результативності сформовано контрольну ($n = 30$ осіб) та експериментальну ($n = 30$ осіб) групи з-поміж військовослужбовців, які показали середні та низькі показники сформованості структурних компонентів стресостійкості.

Формування контрольної (далі – КГ) та експериментальної (далі – ЕГ) груп проведено рівнозначним відбором учасників методом попарного відбору, що дало змогу отримати максимально наближені показники стресостійкості [10, с. 39]. З огляду на відповідність емпіричних даних закону нормального розподілу результативність програми розвитку стресостійкості було проведено за допомогою як параметричних методів (t -критерій Стьюдента), так і непараметричних методів статис-

тичного аналізу для залежних і незалежних вибірок (Т-критерій Вілкоксона, U-критерій Манна-Уїтні). З цією метою ми висунули дві гіпотези: H_0 – немає статистичних відмінностей у показниках КГ і ЕГ; H_1 – вказує на статистичні відмінності у показниках стресостійкості КГ і ЕГ.

На формувальному етапі дослідження за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості позитивну динаміку в показниках між КГ і ЕГ підтверджено у відсотковому значенні за компонентами: мотиваційно-ціннісний (+14 %); когнітивно-інтелектуальний (+15 %); емоційно-вольовий (+18 %); поведінковий (+21 %). Експериментальна перевірка полягала в ґрунтовному статистичному аналізі для виявлення кількісних змін, що відбулися між КГ та ЕГ у військовослужбовців механізованих підрозділів, та підтвердження їх статистичної значущості за кожним із структурних компонентів стресостійкості. Розглянемо кожну із зазначених методик.

Результати, отримані за методикою Т. Елерса «Діагностика мотивації до успіху», показали зростання кількості осіб із «середнім» та «високим» рівнями мотивації до успіху на 7 % і 3 % відповідно. Таке збільшення показників мотивації відбулося завдяки зменшенню кількості військовослужбовців із «низьким» та «помірно високим» рівнем мотивації. Для підтвердження статистично значущих змін у показниках мотивації до успіху КГ та ЕГ ми провели порівняльний аналіз за допомогою t -критерію Стюдента для незалежних вибірок (табл. 1).

Результат статистичного аналізу, висвітлений у табл. 1, показав, що різниця між показниками КГ та ЕГ за t -критерієм Стюдента становить $t_{\text{емп}} = 2,118$ при нормативному

показнику для цієї вибірки $t_{\text{кр}} = 2,045$, $p = 0,05$. Показник в ЕГ теж статистично відрізняється від 0 і становить $t_{\text{емп}} = 6,292$. Отже, за результатами перевірки ми прийняли гіпотезу H_1 , яка вказує на наявність статистичних відмінностей у показниках між КГ і ЕГ після проведення формувального експерименту.

Позитивні зміни виявлені у військовослужбовців ЕГ і за методикою К. Замфіра у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності». Зокрема, простежується збільшення показників «оптимального мотиваційного комплексу» в ЕГ (+20 %) завдяки зменшенню показників «неоптимального» (–3 %) та «проміжного» (–17 %) мотиваційних комплексів. Незначна позитивна тенденція виявлена і в КГ за «оптимальним» мотиваційним комплексом (+10 %), однак такі зміни можуть бути зумовлені специфікою військової служби, соціально-психологічним кліматом у військовому середовищі. Підвищення показників «оптимального мотиваційного комплексу» вказує на зростання суспільної значущості для військовослужбовців самого змісту військово-професійної діяльності, отримання задоволення від процесу та результатів діяльності. Основна частка зрушень у показниках мотивації відбулася не лише завдяки особам, які брали участь у бойових діях (9 військовослужбовців), а й тим, хто не брав безпосередньої участі (13 військовослужбовців). Такі результати не випадкові, не залежать від наявності бойового досвіду, а зумовлені цілеспрямованою психологічною роботою з військовослужбовцями щодо усвідомлення ними особистісних та суспільних цінностей, мотивів, ідей з огляду на індивідуально-психологічні властивості, життєвий і професійний досвід. Відповідно зниження показників «неоптимального мотиваційного комплексу» є відо-

Таблиця 1
Статистичні показники мотивації до успіху за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	темп	темп
Мотивація до успіху	16,13	3,30	17,63	2,02	6,292**	2,118*

* $p \geq 0,05$; ** $p \geq 0,01$

браженням трансформаційних змін у структурі мотивації через посилення значущості внутрішніх мотивів.

Результативність застосованих форм і методів щодо посилення професійної мотивації підтверджено в табл. 2.

З табл. 2 видно, що статистично значущі відмінності виявлено між КГ та ЕГ за показниками «внутрішньої мотивації» ($t_{\text{емп}} = 2,118$), при $t_{\text{кр}} = 2,045$, $p \geq 0,05$. Відмінність у показниках ЕГ теж статистично відрізняється від 0 і становить за показниками «внутрішньої мотивації» ($t_{\text{емп}} = 3,898$) та «зовнішньої позитивної мотивації» ($t_{\text{емп}} = 2,391$). Так, результати аналізу дають нам підстави прийняти гіпотезу H_1 , що є підтвердженням результативності впровадження програми розвитку стресостійкості військовослужбовців у контексті професійної мотивації. За показниками «зовнішньої негативної мотивації» та «зовнішньої позитивної мотивації» статистично значущих відмінностей між КГ та ЕГ не виявлено, тому ми прийняли гіпотезу H_0 , що вказує на відсутність статистично значущих відмінностей між КГ та ЕГ за цим видом мотивації.

За методикою В. Осьодла «Дослідження професійної мотивації» позитивні зрушення виявлено в досліджуваних військовослужбовців ЕГ за всіма шкалами професійної мотивації. У КГ після повторного зрізу даних значних змін у показниках не зафіксовано. Натомість виявлено збільшення кількості військовослужбовців ЕГ з високими показниками професійної мотивації за такими шкалами: «оцінювання результатів діяльності» (+7 %); «професійні домагання» (+10 %); «інтернальність у сфері професійних досягнень»

(+20 %); «професійні інтереси і цінності» (+10 %); «життєві цілі» (+7 %); «соціальна бажаність» (+17 %); «загальна активність» (+20 %). Позитивна динаміка є відображенням ефективності застосованих тренінгових технік і вправ. Випадковість чи наслідок упровадження програми розвитку стресостійкості в КГ і ЕГ відображено в табл. 3.

Результати аналізу, висвітлені в табл. 3, показали статистичну значущість майже всіх показників професійної мотивації між КГ та ЕГ: «професійні домагання» ($t_{\text{емп}} = 2,211$, $p \geq 0,05$), «інтернальність у сфері професійних досягнень» ($t_{\text{емп}} = 2,124$, $p \geq 0,05$), «життєві цілі» ($t_{\text{емп}} = 2,135$, $p \geq 0,05$), «соціальна бажаність» ($t_{\text{емп}} = 2,289$, $p \geq 0,05$), «загальна активність» ($t_{\text{емп}} = 4,885$, $p \geq 0,01$). Такі результати вказують на підвищення рівня наполегливості, відповідальності, впевненості, прагнення досягти мети професійної діяльності. Позитивний статистичний зсув даних відбувся внаслідок трансформації мотиваційно-ціннісної сфери військовослужбовців. Так, за результатами формульовального етапу дослідження військовослужбовці змогли виразніше окреслити свої життєві плани, шляхи, способи та ресурси для їх досягнення. Незважаючи на позитивну тенденцію, результати за шкалою «оцінювання результатів діяльності» ($t_{\text{емп}} = 1,435$), при $t_{\text{кр}} = 2,045$, $p \geq 0,05$, не становлять статистично значущої різниці між КГ та ЕГ. Це означає що «мотивувальний потенціал праці» рівнозначний для груп досліджуваних і залежить від управлінських рішень, системи стимулів, нагороджень, організаційної культури військового середовища. Саме тому відносна стабільність цієї шкали менш чутлива до короточасного впливу психоло-

Таблиця 2

Статистичні показники професійної мотивації за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стьюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	темп	темп
Внутрішня мотивація	3,02	1,07	3,60	1,06	3,898**	2,118*
Зовнішня позитивна мотивація	2,87	0,95	2,80	0,79	2,391*	-0,329
Зовнішня негативна мотивація	3,00	1,42	2,93	1,08	-1,795	-0,204

* $p \geq 0,05$, ** $p \geq 0,01$

Таблиця 3

Статистичні показники професійної мотивації за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ і ЕГ

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стьюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	темп	темп
Оцінювання результатів діяльності	8,26	1,52	9,16	3,07	3,319**	1,435
Професійні домагання	9,80	2,34	11,13	2,33	8,394**	2,211*
Інтернальність у сфері професійних досягнень	9,73	1,94	10,93	2,40	9,520**	2,124*
Шкала професійних інтересів і цінностей	8,23	1,83	9,60	2,63	6,595**	2,399*
Життєві цілі	8,63	1,51	9,56	1,85	7,712**	2,135*
Соціальна бажаність	5,20	1,24	6,06	1,65	6,279**	2,289*
Загальна активність	41,80	3,38	47,36	5,24	9,765**	4,267**

* $p \geq 0,05$, ** $p \geq 0,01$

гічних вправ і технік розробленої нами програми. За результатами порівняльного аналізу в ЕГ до та після експерименту – показники професійної мотивації відрізняються від 0 зі статистичною значущістю на рівні $p \geq 0,01$ (див. табл. 3). У цьому разі ми прийняли гіпотезу H_1 , яка підтверджує результативність програми розвитку стресостійкості [10, с. 84–89].

Отже, результати емпіричного аналізу показали, що мотиваційна структура учасників експерименту зазнала позитивної трансформації: система ціннісних орієнтирів, життєвих цілей, шляхи та способи їх досягнення увиразнилися, посилювалися активність, самопізнання та самореалізація в контексті завдань оборонного бою. Військовослужбовці усвідомили, що результативність в оборонному бою насамперед залежить від їх власних зусиль, здібностей, ініціативи, наполегливості й постійної роботи над собою.

Зміни в когнітивно-інтелектуальній сфері військовослужбовців ми оцінювали за допомогою методики Р. Кеттела за трьома ключовими факторами: фактор В «інтелект», фактор М «практичність – розвинена уява», фактор Q_1 «консерватизм – радикалізм». Після формуального етапу експерименту простежується збільшення кількості військовослужбовців із високими показниками за факторами В «інтелект» (+3 %), М «практичність – розвинена уява» (+7 %), Q_1 «консерватизм – радикалізм» (+7 %) рівномірно зі зниженням кількості військовослужбовців із низькими показниками.

Аналіз відмінностей за t -критерієм Стьюдента теж показав значущі відмінності від 0 в ЕГ за фактором М «практичність – розвинена уява» ($t_{\text{емп}} = 2,212$) та фактором Q_1 «консерватизм – радикалізм» ($t_{\text{емп}} = 2,626$) (табл. 4). Незначна позитивна динаміка після формуального впливу програми простежується між КГ і ЕГ за фактором В «інтелект» ($t_{\text{емп}} = 0,505$), фактором М «практичність – розвинена уява» ($t_{\text{емп}} = 1,749$), фактором Q_1 «консерватизм – радикалізм» ($t_{\text{емп}} = 1,710$). З огляду на відсутність статистично підтверджених позитивних змін між показниками КГ та ЕГ до цих факторів прийнято гіпотезу H_0 , яка відображає обмеженість впливу програми розвитку стресостійкості (див. табл. 4).

На основі отриманих емпіричних даних, висвітлених у табл. 4, можна зробити декілька висновків. По-перше, наявність позитивних змін без статистично значущих підтверджень показує, що розвиток когнітивно-інтелектуальних здібностей потребує тривалішого навчального процесу. По-друге, слід звертати увагу на індивідуальні особливості військовослужбовців. Як зазначає Р. Кеттел, вроджені здібності, такі як здатність до мислення, абстрагування та міркування, досягають найбільшого розвитку приблизно до 20 років [11, с. 120]. По-третє, обмеженість можливості опанувати якісні знання, що є основоположними для розумового розвитку [12, с. 32]. Це є підставами, щоб стверджувати, що розвиток інтелектуальних харак-

теристик військовослужбовців, середній вік яких становить 45 років, відбувається надзвичайно складно.

На відміну від когнітивно-інтелектуального, за показниками емоційно-вольового компонента стресостійкості простежується виразніша позитивна динаміка після впровадження програми розвитку стресостійкості. Так, за методикою А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» загальний рівень вольової саморегуляції в ЕГ підвищився у 23 % військовослужбовців. Натомість показники КГ залишилися майже незмінними після повторного опитування. Поглиблений аналіз показників вольової саморегуляції показав збільшення високих показників за шкалами «наполегливість» (+3 %) та «самовладання» (23 %), що відбулося пропорційно до зменшення кількості військовослужбовців з низькими показниками. Такий вектор змін у результатах вольової саморегуляції зумовлений активізацією внутрішніх ресурсів, емоційного контролю, врівноваженості, відповідальності, що забезпечують відносну стабільну поведінку військовослужбовців у бойовій обстановці.

Статистичне порівняння показників КГ та ЕГ після формульованого впливу програми розвитку стресостійкості проведено за допомогою *t*-критерію Стюдента (табл. 5).

Результати, наведені в табл. 5, відображають значну відмінність показників вольової саморегуляції від 0 в ЕГ за шкалами «наполегливість» ($t_{\text{емп}} = 7,133$), «самовладання» ($t_{\text{емп}} = 5,706$) та загальною шкалою ($t_{\text{емп}} = 7,836$) при нормативному показнику для цієї вибірки $t_{\text{кр}} = 2,756$, $p \geq 0,01$. Після повторного зрізу даних отримано таку різницю в показниках вольової саморегуляції між КГ та ЕГ: шкала «наполегливість» ($t_{\text{емп}} = 2,103$), шкала «самовладання» ($t_{\text{емп}} = 2,188$), загальна шкала ($t_{\text{емп}} = 2,300$) при нормативному показнику для цієї вибірки $t_{\text{кр}} = 2,045$, $p \geq 0,05$ (див. табл. 5). Зважаючи на те, що отримані результати вищі за встановлені нормативні показники, ми прийняли гіпотезу H_1 , яка підтверджує результативність програми розвитку стресостійкості за емоційно-вольовою саморегуляцією. Такі результати вказують, що програма розвитку стресостійкості позитивно вплинула на емоційну стійкість військовослужбовців, впевненість у собі, гнучкість

Таблиця 4

**Статистичні показники когнітивно-інтелектуальних здібностей
за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ**

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	тем	тем
Інтелект	2,83	2,15	3,10	1,93	1,409	0,505
Практичність – розвинена уява	5,10	1,62	5,83	1,62	2,212*	1,749
Консерватизм – радикалізм	3,46	1,73	4,23	1,73	2,626*	1,710

* $p \geq 0,05$

Таблиця 5

**Статистичні показники вольової саморегуляції за результатами впровадження програми
розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ**

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	тем	тем
Наполегливість	7,36	2,64	8,83	2,75	7,133**	2,103*
Самовладання	6,30	2,05	7,50	2,19	5,706**	2,188*
Загальна шкала	13,66	4,37	16,33	4,60	7,836**	2,300*

* $p \geq 0,05$, ** $p \geq 0,01$

їх поведінки та здатність контролювати свої вчинки.

За методикою А. Уессмана і Д. Рікса «Дослідження емоційного стану» інтегральний показник емоційного стану у військовослужбовців ЕГ збільшився на 30 % завдяки зменшенню кількості осіб з «поганими» (–13 %) та «погіршеними» (–17 %) показниками емоційного стану. Значні позитивні зміни емоційного стану виявлено в ЕГ і за шкалами «спокійність – тривожність», «впевненість у собі – безпорадність» (+13 %) та «енергійність – втомленість», «піднесення – пригніченість» (по +10 %). Ретельніший аналіз виявив, що поліпшення емоційного стану відбулося в 71 % військовослужбовців – учасників бойових дій. Можна припустити, що така позитивна тенденція є результатом ефективного впливу психокорекційних заходів, які сприяли послабленню негативного впливу пережитого травматичного досвіду бойових дій, зниженню рівня тривожності, фізичної та психологічної втоми. У свою чергу, результати статистичного порівняння між КГ та ЕГ підтвердили підвищення рівня емоційної стабільності, активності та впевненості в собі, досліджувані особи стали більш рефлексивними (табл. 6).

Як видно з даних, наведених у табл. 6, позитивний зсув в емоційному стані між КГ та ЕГ відбувся за шкалами «спокійність – тривожність» ($t_{\text{емп}} = 2,175$), «енергійність – втомленість» ($t_{\text{емп}} = 2,339$), «піднесення – пригніченість» ($t_{\text{емп}} = 2,232$) та «впевненість у собі – безпорадність» ($t_{\text{емп}} = 2,419$), що

є статистично значущими показниками, при нормативному показнику $t_{\text{кр}} = 2,045$, $p \geq 0,05$ [10, с. 84–89]. У динаміці інтегрального показника зафіксовано позитивні зрушення ($t_{\text{емп}} = 3,229$), що є статистично значущими змінами при $t_{\text{кр}} = 2,756$, $p \geq 0,01$. В ЕГ за результатами впровадження програми також зафіксовано значну відмінність від 0 у показниках емоційного стану.

У межах емоційно-вольового компонента стресостійкості вдалося знизити середні показники ситуативної тривожності в 13 % військовослужбовців ЕГ, що підтверджують кількісні показники учасників експерименту, отримані за методикою Спілберга – Ханіна «Оцінка ситуативної тривожності». Детальний аналіз емпіричних даних показав, що зміна рівня ситуативної тривожності відбулася в різних категорій військовослужбовців, з яких 83 % – учасники бойових дій. Зниження рівня тривожності є результатом цілеспрямованого впливу розвивальних вправ на стресостійкість військовослужбовців. Така динаміка підтверджує, що ситуативну тривожність можна скоригувати в усіх вікових категорій військовослужбовців з досвідом та без досвіду участі в оборонних бойових діях. Підтвердженням цього є і статистичні результати аналізу показників ситуативної тривожності в КГ та ЕГ, які інтерпретовано в табл. 7.

Результати, наведені в табл. 7, показують, що в ЕГ після формувального етапу показник ситуативної тривожності за t -критерієм Стюдента значно відмінний від 0 і становить ($t_{\text{емп}} = -4,678$), а це є статистично значущим

Таблиця 6

Статистичні показники емоційного стану за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	M	SD	M	SD	temp	temp
Спокійність – тривожність	4,86	1,22	5,70	1,70	5,635**	2,175*
Енергійність – втомленість	4,33	1,37	5,26	1,70	5,385**	2,339*
Піднесення – пригніченість	4,40	1,47	5,30	1,64	5,214**	2,232*
Впевненість у собі – безпорадність	5,03	1,47	6,00	1,61	5,037**	2,419*
Інтегральний показник ЕС	4,80	1,06	5,73	1,17	7,918**	3,229**

* $p \geq 0,05$, ** $p \geq 0,01$

Таблиця 7

Статистичні показники ситуативної тривожності за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стьюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	temp	temp
Ситуативна тривожність	30,93	7,62	27,10	5,31	-4,678**	-2,260*

* $p \geq 0,05$, ** $p \geq 0,01$

результатом для цієї вибірки при нормативному показнику $t_{кр} = 2,756$, $p \geq 0,01$. Порівняльний аналіз ситуативної тривожності між КГ та ЕГ за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості також показав статистично значущу різницю в даних ($t_{емп} = -2,260$), при $t_{кр} = 2,045$, $p \geq 0,05$. Такі показники дають підстави прийняти гіпотезу H_1 , яка підтверджує результативність програми розвитку стресостійкості, адже рівень тривожності знизився до рівня статистичної значущості для такого обсягу вибірки.

Отже, результати статистичного аналізу за емоційно-вольовим компонентом стресостійкості показують, що військовослужбовцям вдалося розвинути не лише навички управління власним психоемоційним станом, а й здатність до емоційного самоаналізу, ідентифікації, пояснення та розуміння обставин, які їх викликали. Крім того, військовослужбовці засвоїли дихальні вправи і техніки прогресивно-м'язової релаксації. Як результат, учасники експерименту стали менш агресивними, напруженими, дратівливими, тривожними і більш рефлексивними та впевненими.

Результативність тренінгової програми розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в умовах оборонного бою в контексті поведінкового компонента розкрито через копінг-поведінку в стресових ситуаціях, нервово-психічну стійкість та психофізіологічний стан досліджуваних осіб. Так, результатом впровадження програми з використанням вправ, спрямованих на зміну поведінки, була переорієнтація військовослужбовців на схильність до обрання конструктивних копінг-стратегій через зменшення частоти обрання неадаптивних форм поведінки. Цей факт підтверджує порівняльний аналіз показників копіngu в КГ та ЕГ після формуального експери-

менту за методикою С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях». Так, після реалізації формуального експерименту у військовослужбовців спостерігається позитивна тенденція до активного пошуку способів вирішення проблем, системного аналізу ситуацій та конструктивного планування своїх дій, що підтверджують позитивні зміни у «проблемно орієнтованій» стратегії поведінки військовослужбовців (+10 %). Якщо під час першого зрізу даних показник «проблемно орієнтованої» стратегії становив 46 %, то після повторного зрізу кількість досліджуваних осіб за цим показником зросла до 56 %. Така тенденція пов'язана з активним використанням військовослужбовцями соціального ресурсу для подолання труднощів, розвитком навичок комунікації та міжособистісної взаємодії, що підтверджено зростанням показників вибору стратегії «пошук соціальної підтримки» (+3 %). Зазначені зміни відбулися завдяки зменшенню вибору «емоційно орієнтованої стратегії» (-3 %), «стратегії уникнення» (-7 %) та «стратегії відволікання» (-3 %). Якщо до формуального впливу показники «стратегії уникнення» в експериментальній групі становили 7 %, то після експерименту військовослужбовців, схильних до обрання цієї стратегії, не зафіксовано. У свою чергу, частота обрання «стратегії відволікання» до експерименту становила 10 %, а після експерименту кількість військовослужбовців, схильних до обрання цієї стратегії поведінки, знизилася до 7 %. Водночас простежується і зниження обрання військовослужбовцями «емоційно-орієнтованої» стратегії поведінки з 13 % до 10 %. Незначне збільшення зафіксовано і в обранні військовослужбовцями КГ «проблемно орієнтованої» (+3 %) та «емоційно орієнтованої» (+3 %)

стратегій поведінки завдяки зниженню показників вибору стратегій «уникнення» (–3 %) та «відволікання» (–3 %). На наш погляд, такі незначні зміни є ситуативними й зумовлені зовнішніми обставинами.

Для підтвердження результативності програми розвитку стресостійкості ми зіставили результати КГ та ЕГ після формувального експерименту за t -критерієм Стюдента (табл. 8).

Порівняльний аналіз показників обрання військовослужбовцями копінг-стратегій показав статистично значущі відмінності від 0 в ЕГ за «проблемно орієнтованою» стратегією ($t_{\text{емп}} = 4,918$) і стратегією «пошук соціальної підтримки» ($t_{\text{емп}} = 5,583$). Різницю в показниках КГ та ЕГ після формувального етапу дослідження виявлено за «проблемно орієнтованою» стратегією поведінки ($t_{\text{емп}} = 2,120$) і стратегією «пошук соціальної підтримки» ($t_{\text{емп}} = 2,603$). Гіпотезу H_1 підтверджує те, що зазначені стратегії поведінки визначально впливають на стресостійкість військовослужбовців. Переорієнтація дій військовослужбовців на обрання конструктивних стратегій поведінки повністю відповідає нашим очікуванням, адже полягає в розвитку здатності військовослужбовців механізованих підрозділів усвідомлено реагувати на стресові ситуації оборонного бою, аналізувати їх, залучати зовнішні та внутрішні ресурси, планувати свої дії на конструктивне їх подолання. Статистично значущих відмінностей у показниках між КГ та ЕГ за «емоційно орієнтованою» стратегією ($t_{\text{емп}} = -0,553$), стратегією «уникнення» ($t_{\text{емп}} = -1,839$) та стратегією «відво-

лікання» ($t_{\text{емп}} = -1,741$) не зафіксовано. Відповідно до цих стратегій поведінки обрано гіпотезу H_0 .

Позитивні зміни простежуються за методикою В. Рибнікова «Оцінка нервово-психічної стійкості». Після формувального впливу у 23 % військовослужбовців ЕГ підвищилася нервово-психічна стійкість (далі – НПС). При цьому істотних змін НПС серед військовослужбовців КГ не зафіксовано. Експериментальна перевірка результатів за цією методикою вчергове підтвердила результативність програми розвитку стресостійкості, що відображено у відповідних показниках змін між КГ та ЕГ, які інтерпретовано в табл. 9.

Після формувального впливу програми розвитку стресостійкості рівень НПС в ЕГ становив ($t_{\text{емп}} = 6,817$), що значно відрізняється від 0. Позитивні зрушення у НПС на рівні статистичної значущості простежуються і між КГ та ЕГ ($t_{\text{емп}} = 2,083$). Отримані результати дали підстави прийняти гіпотезу H_1 , що відображає цілеспрямований та комплексний формувальний вплив на підвищення психоемоційної і фізичної стійкості в умовах інтенсивного впливу бойових стресорів, тобто у військовослужбовців підвищилася здатність діяти в екстремальних умовах без значних порушень нервової системи [10, с. 84–89].

Експериментальна перевірка програми розвитку стресостійкості за методикою О. Кокуна «Шкалована самооцінка психофізіологічного стану» показала, що психофізіологічний стан поліпшився у 20 % досліджуваних військовослужбовців ЕГ. Зокрема,

Таблиця 8

Статистичні показники копінг-стратегій поведінки за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ

Копінг-стратегії поведінки	Середні показники після експерименту				t-критерій Стюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	M	SD	M	SD	темп	темп
Проблемно орієнтована	2,87	0,53	3,31	0,99	4,918**	2,120*
Емоційно орієнтована	2,45	0,57	2,37	0,56	0,695	–0,553
Стратегія уникнення	2,54	0,61	2,24	0,67	–1,274	–1,839
Стратегія відволікання	2,48	0,74	2,14	0,77	–1,171	–1,741
Пошук соціальної підтримки	2,69	0,54	3,19	0,89	5,583**	2,603*

* $p \geq 0,05$, ** $p \geq 0,01$

збільшення кількості військовослужбовців з показниками «вище середнього» рівня психофізіологічного стану відбулося завдяки зменшенню кількості військовослужбовців з «низьким» (–10 %) та «нижче середнього» (–10 %) рівнями психофізіологічного стану. На перший погляд, динаміка таких результатів дає підстави стверджувати про сприятливий ефект тренінгових вправ. Однак поглиблена експериментальна перевірка кожної зі шкал психофізіологічного стану за допомогою t -критеріїв Вілкоксона, Стюдента та U -критерію Манна – Уїтні, підтвердила цю гіпотезу частково (табл. 10).

Рівень статистичної значущості для t -критерію Вілкоксона – $*p \leq 0,05$, $**p \leq 0,01$;

Рівень статистичної значущості для U -критерію Манна-Уїтні – $*p \leq 0,05$, $**p \leq 0,01$.

2. До показників «зацікавленість до участі в бойових діях» і «бажання виконувати бойові

завдання» були застосовані t -критерій Вілкоксона та U -критерій Манна – Уїтні.

Як видно з табл. 10, показники шкал психофізіологічного стану в ЕГ після формувального впливу програми розвитку стресостійкості значно відрізняються від 0, що є статистично значущим результатом для цього обсягу вибірки. Порівняльне дослідження між КГ та ЕГ підтвердило статистично значущий результат за загальним показником психофізіологічного стану ($t_{\text{емп}} = 2,580$) та шкалами «зацікавленість до участі в бойових діях» ($t_{\text{емп}} = 0,144$) і «бажання виконувати бойові завдання» ($t_{\text{емп}} = 0,034$). Прийняття гіпотези H_1 вказує на зростання у військовослужбовців рівня мотиваційної спрямованості, патріотизму, відповідальності, впевненості у своїх силах, що проявляється через внутрішнє бажання та готовність виконувати бойові завдання

Таблиця 9
Статистичні показники нервово-психічної стійкості за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ

Показник	Середні показники після експерименту				t-критерій Стюдента	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	темп	темп
Нервово-психічна стійкість	5,33	2,96	7,03	2,95	6,154**	2,083*

* $p \geq 0,05$, ** $p \geq 0,01$

Таблиця 10
Статистичні показники психофізіологічного стану за результатами впровадження програми розвитку стресостійкості в КГ та ЕГ

Показник	Середні показники після експерименту				Критерії оцінювання (Стюдента, Вілкоксона, Манна-Уїтні)	
	КГ		ЕГ		ЕГ	КГ та ЕГ
	М	SD	М	SD	темп	темп
Самопочуття	41,23	20,22	42,50	15,72	4,267**	0,271
Активність	37,70	15,48	45,60	17,74	6,069**	0,837
Настрій	45,56	21,64	46,73	17,15	5,656**	0,231
Навички виконувати завдання за посадою	49,80	16,30	53,10	18,81	6,205**	0,726
Зацікавленість до участі в бойових діях	38,66	17,48	49,50	24,07	<0,01	0,144**
Бажання виконувати бойові завдання	40,03	18,48	53,50	23,76	<0,01	0,034**
Впевненість у собі	44,70	17,07	52,03	16,22	4,940**	1,705
Загальний показник ПФС	42,52	11,26	48,99	12,46	13,820**	2,109*

Примітки: 1. Рівень статистичної значущості для t -критерію Стюдента – $*p \geq 0,05$, $**p \geq 0,01$

в умовах підвищеної небезпеки. З іншого боку, результати за шкалами «самопочуття» ($t_{\text{емп}} = 0,271$), «активність» ($t_{\text{емп}} = 0,837$), «настрій» ($t_{\text{емп}} = 0,231$), «навички виконувати завдання за посадою» ($t_{\text{емп}} = 0,726$) та «впевненість у собі» ($t_{\text{емп}} = 1,705$), дали нам підстави прийняти гіпотезу H_0 , яка стверджує про відсутність статистично значущої різниці між оцінками КГ та ЕГ. Увагу привернув той факт, що більшість досліджуваних осіб, у яких не відбулося статистичних зрушень, становлять новоприбулі військовослужбовці. Відносна стабільність показників психофізіологічного стану в цієї категорії осіб вказує на обмежені можливості програми розвитку стресостійкості. Не виключено, що базовий рівень психофізіологічного стану є нормою

для цих військовослужбовців і не потребував значного корегування.

Висновки. Експериментальна перевірка програми розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в умовах оборонного бою показала вибірковість позитивних змін у її структурних компонентах. З одного боку, статистична значущість підтверджує засвоєння учасниками тренінгу навичок емоційно-вольової саморегуляції, позитивного мислення, самовладання, адаптивної поведінки, з іншого – відносна сталість окремих індивідуальних характеристик особистості військовослужбовців механізованих підрозділів демонструє обмеженість ефективності програми розвитку стресостійкості щодо їх статистично значущої трансформації.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М., Лозінська Н. С., Пішко І. О. Практикум з формування стресостійкості військовослужбовців до раптових змін бойової обстановки : метод. посіб. / за ред. В. М. Мороза. Київ : НДЦ ГП ЗС України, 2020. 70 с.
2. Тренінгові технології у навчанні та вихованні військовослужбовців: навч.-метод. посіб. / Т. Грицевич, О. Капінус, Т. Мацєвко та ін. Львів : НАСВ, 2019. 405 с.
3. Прикладні аспекти організації та проведення професійного психологічного тренінгу з військовослужбовцями Національної гвардії України : практ. посіб. / О. С. Колесніченко та ін. ; за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НА НГУ, 2021. 182 с.
4. Професійний психологічний тренінг військовослужбовців Національної гвардії України : посіб. / О. С. Колесніченко, Я. В. Мацєгора, І. І. Приходько та ін. Харків : НА НГУ, 2018. 206 с.
5. Професійно-психологічний тренінг військовослужбовців Національної гвардії України : монографія / О. С. Колесніченко, Я. В. Мацєгора, І. І. Приходько, Н. В. Юр'єва / за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НА НГУ, 2019. 194 с.
6. Федорчук В. М., Федорчук В. В., Комарніцька Л. М. Тренінг комунікативної компетентності : практикум // Авт.-упоряд.: В. М. Федорчук, В. В. Федорчук, Л. М. Комарніцька. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2021. 176 с.
7. Кириченко А. В. Розвиток психологічної готовності військовослужбовців Десантно-штурмових військ Збройних Сил України до діяльності у бойових умовах : дис. ... д-ра філософії. Київ, 2023. 281 с.
8. Лисенко Д. П. Психологічні особливості розвитку довіри в системі взаємин «командир – підлеглий» у бойових умовах : дис. ... д-ра філософії. Київ, 2021. 251 с.
9. Павлушенко С. М. Фрустраційна толерантність військовослужбовців Сил спеціальних операцій до виконання завдань в бойових умовах : дис. ... д-ра філософії. Київ, 2023. 386 с.
10. Москальов І. О., Лисенко Д. П. Застосування методів математичної статистики у психолого-педагогічних дослідженнях : навч. посіб. Київ : НУОУ, 2023. 187 с.
11. Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці : монографія / О. Ю. Буров, В. В. Рибалка, Н. Д. Вінник та ін.; за заг. ред. О. Ю. Букова. Київ : ТОВ «Інфосистем», 2012. 258 с.
12. Москалець В. П. Психологія особистості : підручник. 2-ге вид., перероб. та доп. Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2020. 436 с.

References

1. Kokun, O. M., Lozinska, N. S. & Pishko, I. O. (2020). *Praktykum z formuvannia stresostiikosti viiskovosluzhbovtsiv do raptovykh zmin boiovoi obstanovky* [Workshop on developing stress resistance of military personnel to sudden changes in the combat situation]: metod. posib. / za red. V. M. Moroz. Kyiv : NDTs HP ZS Ukrainy, 70 p. [in Ukrainian].

2. T. Hrytsevykh, O. Kapinus & T. Matsevko. (2019). Treninhovi tekhnologii u navchanni ta vykhovanni viiskovosluzhbovtziv [Training technologies in the education and training of military personnel]: navch.-metod. posib. Lviv : NASV, 405 p. [in Ukrainian].
3. Prykhodko, I. I. (2021). Prykladni aspekty orhanizatsii ta provedennia profesiinoho psykholohichnoho treninhu z viiskovosluzhbovtziamy Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Applied aspects of organizing and conducting professional psychological training with servicemen of the National Guard of Ukraine]: prakt. posib. Kharkiv : NA NHU, 182 p. [in Ukrainian].
4. Kolesnichenko, O. S., Matsehora, Ya. V. & Prykhodko, I. I. (2018). Profesiinyi psykholohichni treninh viiskovosluzhbovtziv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Professional psychological training for servicemen of the National Guard of Ukraine]: posib. Kharkiv : NA NHU, 206 p. [in Ukrainian].
5. Prykhodko, I. I. (2019). Profesiino-psykholohichni treninh viiskovosluzhbovtziv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Professional and psychological training of military personnel of the National Guard of Ukraine]: monohrafiia. Kharkiv : NA NHU, 194 p. [in Ukrainian].
6. Fedorchuk, V. M., Fedorchuk, V. V. & Komarnitska, L. M. (2021). Treninh komunikativnoi kompetentnosti [Communication competence training]: praktykum. Kamianets-Podilskyi : Vydavets PP Zvoleiko D. H., 176 p. [in Ukrainian].
7. Kyrychenko, A. V. (2023). Rozvytok psykholohichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtziv Desantno-shturmovykh viisk Zbroinykh Syl Ukrainy do diialnosti u boiovykh umovakh [Development of psychological readiness of servicemen of the Airborne Assault Forces of the Armed Forces of Ukraine for activities in combat conditions]: dys. ... d-ra filosofii. Kyiv, 281 p. [in Ukrainian].
8. Lysenko, D. P. (2021). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku doviry v systemi vzaiemyn "komandyr – pidlehyi" u boiovykh umovakh [Psychological features of the development of trust in the system of "commander-subordinate" relations in combat conditions]: dys. ... d-ra filosofii. Kyiv, 251 p. [in Ukrainian].
9. Pavlushenko, S. M. (2023). Frustratsiina tolerantnist viiskovosluzhbovtziv Syl spetsialnykh operatsii do vykonannia zavdan v boiovykh umovakh [Frustration tolerance of Special Operations Forces servicemen to performing tasks in combat conditions]: dys. ... d-ra filosofii. Kyiv, 386 p. [in Ukrainian].
10. Moskalov, I. O. & Lysenko, D. P. (2023). Zastosuvannia metodiv matematychnoi statystyky u psykholoho-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Application of mathematical statistics methods in psychological and pedagogical research]: navch. posib. Kyiv : NUOU, 187 p. [in Ukrainian].
11. Burov, O. Yu. (2012). Dynamika rozvytku intelektualnykh zdibnostei obdarovanoi osobystosti u pidlitkovomu vitsi [Dynamics of development of intellectual abilities of a gifted individual in adolescence]: monohrafiia. Kyiv : TOV "Infosystem", 258 p. [in Ukrainian].
12. Moskalets, V. P. (2020). Psykholohiia osobystosti [Personality psychology]: pidruchnyk. 2-he vyd., pererob. ta dop. Ivano-Frankivsk : Nova Zoria, 436 p. [in Ukrainian].

Надійшла 07.08.2025

Прийнята 10.09.2025

Опублікована 15.10.2025

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Федорчук О. І.

науковий співробітник лабораторії психології дошкільника
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
ORCID ID: 0000-0001-8942-7008

У статті проаналізовано вплив світоглядних позицій та національної ідентичності батьків на формування психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Здійснено огляд наукових підходів до визначення феномену психологічної стійкості, визначено особливості сімейного середовища як детермінанти цього процесу. Проведено детальний аналіз наукових досліджень, присвячених проблематиці психологічної стійкості в умовах воєнного стану, який підтверджує актуальність та важливість дослідження проблеми психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку в науковому й практичному аспектах.

Сформульована основна мета статті – на основі аналізу наукових підходів та емпіричних даних визначити ключові складники поведінки дорослого, що здатні забезпечувати формування та підтримувати психологічну стійкість дитини старшого дошкільного віку в умовах повномасштабної війни, з особливим акцентом на світоглядних позиціях і питаннях національної ідентичності; проаналізувати результати опитування батьків з метою оцінки рівня готовності українських батьків до виконання цієї функції в умовах сім'ї.

На основі емпіричного дослідження схарактеризовано ключові світоглядні установки батьків, що забезпечують розвиток стійкості дитини. Обґрунтовано, що світогляд батьків, зокрема їх ставлення до свободи, відповідальності, цінностей гідності та національної ідентичності, є ресурсом формування здатності дитини адаптуватися до життєвих викликів. Показано зв'язок між внутрішньою стійкістю родини та гуманітарною безпекою суспільства.

Зроблено висновки, що в умовах повномасштабної війни сім'я, як базовий соціальний інститут, набуває пріоритетного значення і відповідальності у формуванні здатності дитини зберігати внутрішню рівновагу, довіру до світу, опору на себе і своїх близьких. Тому формування психологічної стійкості в умовах родинного виховання – це не лише умова індивідуального благополуччя дитини, а й внесок у майбутню суб'єктність громадянина, здатного діяти відповідально, вільно та гідно в умовах викликів.

Ключові слова: психологічна стійкість, старший дошкільний вік, світоглядні позиції, гуманітарна безпека, національна ідентичність, адаптація дитини, родинне виховання.

Fedorchuk O. I. National identity of parents as a factor in the formation of psychological resilience of older preschool children

The article analyzes the influence of parents' worldviews and national identity on the formation of psychological resilience of older preschool children in the context of modern sociocultural challenges.

A detailed analysis of scientific research devoted to the issue of psychological resilience in martial law conditions is carried out, which confirms the relevance and importance of studying the problem of psychological resilience of older preschool children, both in scientific and practical aspects.

The main goal of the article is formulated – based on the analysis of scientific approaches and empirical data, to identify key components of adult behavior that are capable of ensuring the formation and maintenance of the psychological stability of a child of senior preschool age in conditions of full-scale war.

Based on empirical research, the key worldviews of parents that ensure the development of a child's resilience are characterized. It is substantiated that the worldview of parents, in particular their attitude to freedom, responsibility, values of dignity and national identity, acts as a resource for the formation of a child's ability to adapt to life's challenges. The connection between the internal resilience of the family and the humanitarian security of society is shown.

The conclusions are drawn that in conditions of full-scale war, the family, as a basic social institution, acquires priority importance and responsibility in the formation of a child's ability to maintain internal balance, trust in the world, and reliance on oneself and one's loved ones.

Keywords: psychological resilience, senior preschool age, worldviews, humanitarian security, national identity, child adaptation, family upbringing.

Вступ. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку є ключовим чинником її гармонійного розвитку та соціалізації, що забезпечує здатність дитини адекватно реагувати на нові або складні життєві обставини, зберігати внутрішню рівновагу та здатність до конструктивного подолання труднощів. Діти зі сформованою психологічною стійкістю добре оперують навичками емоційної саморегуляції, демонструючи упевненість у власних силах і довіру до навколишнього світу, навіть за відсутності екстремальних чи кризових ситуацій. І це, власне, є передумовою для формування позитивної самооцінки та когнітивної активності. Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку є об'єднувальною основою для її подальшого особистісного зростання, готовності до учіння в умовах Нової української школи та формування життєвої компетентності.

Реалії повномасштабної війни в Україні радикально змінили сталі уявлення про базові умови життя людини у XXI столітті. Щент зруйновано наше сприйняття життя в сучасному цивілізованому суспільстві в умовах стабільності, безпеки, гуманістичних цінностей і сталого розвитку. Сьогодні ми змушені переосмислювати людське життя чи навіть існування крізь призму виживання, боротьби за свободу, гідність і незалежність. У цих обставинах питання формування та підтримки психологічної стійкості, морального та духовного потенціалу кожної людини, дитини старшого дошкільного віку зокрема, стає ключовою умовою спроможності нашого суспільства до опору, до перемоги. Це виклик світоглядних позицій, що змушує до переоцінки і змісту виховання, і розвитку людини, здатної бути джерелом життєвої сили, цінностей та бути спроможною до дій в умовах загроз. Тому сьогодні питання формування та підтримки психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку розглядається не лише як завдання психолого-педагогічної підтримки індивідуального розвитку, а і як елемент гуманітарного виміру національної безпеки України. Саме такий підхід відповідає сучасним стратегічним орієнтирам державної політики.

Затверджена у 2022 році Стратегія національної безпеки України серед ключових

напрямів забезпечення стійкості суспільства виокремила питання зміцнення психологічної стійкості населення, розвитку культури, мови, національної ідентичності, підтримки здорового родинного середовища та емоційного добробуту дітей, підтримки родинного виховання та освіти в гуманістичному й патріотичному напрямках. Пріоритетними аспектами Гуманітарного складника Стратегії проголошені питання захисту людини, її життя, безпеки, здоров'я, честі й гідності, що й становить фундамент стабільної держави. Визначені в Стратегії напрями суспільного та гуманітарного розвитку є складниками національної стійкості. Визнання в Стратегії людини та її цінностей основним ресурсом безпеки означає, що розвиток потенціалу дітей, сімей і громад – це питання державного значення [8].

Методи та методики дослідження. Методологічною і теоретичною основою статті є загальнонаукові методи, а саме: загальний аналіз, синтез, історичний метод та статистичний аналіз.

Аналіз наукових досліджень, присвячених проблематиці психологічної стійкості в умовах воєнного стану, підтверджує актуальність та важливість дослідження проблеми психологічної стійкості як у науковому, так і в практичному аспектах.

Заслужують на увагу дослідження О. Чиханцової, у яких науковиця фундаментально обґрунтовує зв'язок між ціннісною системою особистості та її стійкістю. Дослідження вченої підтверджують, що саме сформована система цінностей особистості (зокрема, любов, емпатія, довіра, надія) відіграє роль ціннісного базису психологічної стійкості [10]. На думку О. Чиханцової, саме рівень психологічної стійкості, здатність та готовність витримувати стресові ситуації, не знижуючи діяльнійшої успішності, прояв позитивного характеру світоглядних позицій, здатності до ефективної саморегуляції та самореалізації є проявом сформованої життєстійкості особистості. Позиція вченої є особливо важливою для дітей старшого дошкільного віку – у період початку усвідомленого прийняття життєвих орієнтирів, формування базового відчуття емоційної безпеки. У стар-

шого дошкільника зростає чутливість до світоглядних позицій дорослого, що моделює його внутрішню ціннісну броню. Дослідження вченої підводять до висновків, що формування психологічної стійкості дитини напряду залежать від внутрішньої наповненості цінностей, які транслиують дитині дорослі (насамперед батьки).

Сучасні дослідження визначають сім'ю як один з ключових чинників формування психологічної стійкості дитини в умовах агресивних викликів сьогодення. Зокрема, у монографії «Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації» під загальною редакцією Л. Коробки [7] підкреслено, що саме родина здатна забезпечити необхідні умови для стабілізації та підтримки належного емоційного стану кожного з її членів. За результатами досліджень авторів монографії, дитина з наявним досвідом екологічної емоційно відкритої взаємодії в сімейному колі демонструє вищий рівень адаптивності, саморегуляції та стійкості. Це є важливим підтвердженням значення усвідомленого ставлення батьків до побудови дитячої комунікації з батьками в атмосфері прийняття та підтримки, як ключового ресурсу формування психологічної стійкості дитини. Підтримувальна атмосфера в родині загалом сприяє цілісній згуртованості спільноти загалом, що має вагомий вплив на збереження психологічного здоров'я молодого покоління.

Формування психологічної стійкості дітей у сучасних умовах потребує переосмислення внутрішніх змістів дорослими, які є носіями цінностей, моделей поведінки та розуміння світу. Про це у своєму дослідженні зазначають В. Зливков і С. Лукомська [6]. Радикальний вплив війни на структуру світосприйняття призводить до втрати відчуття стабільності, безпеки, передбачуваності, що особливо болісно позначається на дитячій психіці. Це, на думку вчених, потребує невідкладної професійної переорієнтації психологічної допомоги на морально-ціннісний вимір розвитку дитини.

Сучасні науковці тісно пов'язують питання психологічної стійкості з проблемою формування національної ідентичності зростаючої особистості, що є особливо актуальним у кон-

тексті повномасштабного вторгнення російських агресорів в Україну. Як зазначає у своїх дослідженнях К. Журба, національна ідентичність у дітей є не лише складником громадянського становлення, а й важливим чинником збереження психологічної рівноваги в умовах нестабільності [5]. Представляючи практичну реалізацію своїх експериментальних досліджень, вчена підтверджує, що інтеграція патріотичного виховання в освітній процес позитивно впливає на емоційний стан і стійкість дітей. Сьогодні це надважливий і недискусійний (безальтернативний) процес, який сприяє глибшому усвідомленню дитиною власного місця у спільноті, формує почуття відповідальності, гордості й надії.

На думку М. Боришевського, саме становлення української національної ідентичності є принципово важливою умовою формування психологічної стійкості дитини [4]. Це вимагає усвідомленої участі батьків, їхньої здатності трансливати дитині патріотичні цінності, повагу до рідної культури й мови. У майбутньому це стане підґрунтям розвитку відповідальності старшого дошкільника, його духовної зрілості та готовності до морального вибору, як пише М. Й. Боришевський. У своїх дослідженнях учений акцентує увагу на ключовій ролі української мови, яка і забезпечує шлях передачі дитині культурно-історичного досвіду. Українська мова відкриває можливості відчувати й укорінитись у національну спільноту. І це, як зазначає вчений, є визначальним чинником у процесі формування життєстійкої особистості.

Результати наукових пошуків О. Романчука показують, що для української сім'ї психологічна стійкість є поєднанням індивідуального та національного вибору. Ідеться про усвідомлене розуміння цінностей та змісту, в основі якого лежить загострене почуття правди та справедливості. Учений зазначає, що психологічна стійкість родини полягає в силі єдності її поколінь та взаємній підтримці, де кожен є особистістю, яка відчуває себе невід'ємною частиною великої спільноти українського народу. Результати практичних досліджень показують, що психологічна стійкість передбачає наявність права на вибір та готовність робити відповідальний

вибір. Психологічна стійкість є поєднанням свободи та надії, що спонукає до самореалізації та формування активної життєвої позиції. Наявність такої позиції дає реальний шанс вистояти і перемогти в боротьбі з жорстокими викликами сьогодення.

Питання психологічної стійкості достатньо ґрунтовно та в різних ракурсах представлено в профільних зарубіжних дослідженнях. Це говорить про актуальність та гостроту проблеми сьогодні. Так, результати досліджень представлені Х. Елтанамлі, П. Лейтен, С. Як та Г. Овербек у спільній публікації «Виховання дітей у часи війни: метааналіз та якісний синтез впливу війни на виховання та адаптацію дитини» у виданні «Травма, насильство та жорстоке поводження», свідчать про те, наскільки критично важливу роль відіграє стиль батьківського виховання в реаліях війни і складного психологічного стану дитини [1]. Емоційна стабільність, здатність до емпатійних впливів та відповідальність дорослого можуть бути ключовими чинниками як підтримки, так і дестабілізації психологічної стійкості дитини. Отримані дослідниками якісні дані підтверджують факт прямої взаємозалежності між показниками рівня наявної небезпеки та проявами жорстокості в батьківсько-дитячій комунікації: зменшення рівня небезпеки відповідно підвищує прояви гіперопіки та проявів теплоти.

Група науковців К. М. Мерфі, К. Родрігес, Дж. Костіган та Дж. Аннан, до кола інтересів яких входять проблеми розвитку дітей у кризових ситуаціях, питань психосоціальної підтримки сімей з дітьми, які перебувають у зонах конфліктів, у спільній статті «Виховання дітей у конфлікті: інтегративна модель виховання дітей у війні» у виданні «Мир і конфлікт: Журнал психології миру» представили своє бачення інтеграційної моделі комунікації батьків і дітей в умовах війни [2]. Ця модель здатна пом'якшувати негативний вплив травматичних подій різного характеру. Автори дослідження акцентують на необхідності адаптованих програм підтримки батьківства, спрямованих на збереження та розвиток стійкості дітей. Резюмуючи отримані результати, вчені наголошують на важливості усвідомлення наступного: травмівний вплив

реалій війни, якого зазнають діти сьогодні це питання добробуту майбутніх поколінь.

Питання функціонування сімей в умовах війни в іноземних дослідженнях стоїть сьогодні достатньо гостро. Окрема увага зосереджується на проблемах емоційного благополуччя дітей у контексті військової служби батьків. Матеріали наукового дослідження «Війна та сімейне життя» Шеллі Макдермід Вадсворта порушують проблеми військових пар та психологічної стійкості, що виникають унаслідок військових травм для сім'ї загалом та питання посттравматичного стресу [3]. Представлені науковцями результати підтверджують, що психологічна стійкість сім'ї, зокрема батьків, є ключовим чинником збереження та розвитку емоційного благополуччя дітей. Розробка цілеспрямованих наукових і практичних підходів програм превентивної підтримки, на думку авторів дослідження, підсилить здатність сімей функціонувати в умовах військових викликів.

Мета статті – на основі аналізу наукових підходів та емпіричних даних визначити ключові складники поведінки дорослого, що забезпечують здатність формувати та підтримувати психологічну стійкість дитини старшого дошкільного віку в умовах повномасштабної війни, з особливим акцентом на світоглядних позиціях і питаннях національної ідентичності; проаналізувати результати опитування батьків з метою оцінки рівня готовності українських батьків до виконання цієї функції в умовах сім'ї.

Результати досліджень. Сучасні дослідження дають змогу виокремити ключові складники, які визначають психологічну стійкість дорослого та є підґрунтям для ефективної підтримки та формування психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку в умовах сім'ї. Сьогодні актуалізуються вимоги до спроможності родини створювати середовище безпеки, довіри та взаємної підтримки. В умовах повномасштабної війни йдеться про неможливість формування психологічної стійкості в дітей старшого дошкільного віку без глибокого й усвідомленого відчуття особистої належності до родини, громади, народу та нації. Дуже важливим є створення таких умов, за яких дитина має

змогу бути в природному діалозі з найближчим соціальним оточенням у контексті ціннісно-смыслових орієнтацій родини та громади. Така комунікація запускає ефективний механізм трансляції культурного коду – мови, традицій, символів, звичаїв. Практика підтверджує ефективність цього механізму саме в поєднанні з емоційним досвідом належності до своєї спільноти. У взаємодії з батьками та іншими значущими дорослими дитина засвоює систему національних цінностей, отримує позитивне емоційне підкріплення ідентичності. У процесі спостереження за дорослими дитина поступово починає наслідувати рольові моделі, що демонструють громадянську позицію та відповідальність. Через смислотворчий компонент діалогу дитина не лише опановує культурно-історичну інформацію, а й інтегрує її у власний досвід, що сприяє усвідомленню особистої причетності до життя народу.

Така соціально-емоційна та ціннісна інтеграція в дії формує українську національну ідентичність, що є визначальним чинником дитячої стійкості у воєнний час, стає джерелом внутрішньої мотивації до життя, здатності долати труднощі та зберігати внутрішню рівновагу в кризових обставинах. Сьогодні це забезпечує індивідуальну психологічну стійкість, щоб уже завтра мати сформовану перспективу розвитку й майбутнє нації. У цьому плані світоглядні позиції батьків, їхнє бачення цінностей та моральних орієнтирів стають вирішальними.

Ціннісні орієнтації дорослих здатні допомогти дитині перетворити руйнівний досвід на потенціал зростання, формуючи її психологічну стійкість не лише як захист, а і як активну життєву позицію. Для дитини старшого дошкільного віку саме включеність у життя, переживання свого народу, усвідомлена, емоційно прожита самоідентифікація із жовто-блакитними кольорами як символами України стає важливою передумовою для реалізації сформованої активної громадянської позиції в майбутньому [4].

Ці моменти належать до зони особливої відповідальності батьків, власне, як і питання мови. Українська мова є ключовим чинником формування української національної іден-

тичності та психологічної стійкості особистості. Для української сім'ї вона завжди була джерелом культурних кодів, ціннісних орієнтирів та моделей поведінки, що забезпечують інтеграцію в національний простір. Усвідомлене й емоційно забарвлене використання української мови в родині сприяє формуванню почуття належності дитини до української спільноти та стійкого світоглядного фундаменту, здатного витримувати воєнні виклики. Мова на емоційному рівні створює для дитини відчуття безпечного, зрозумілого й підтримувального середовища. У сучасних умовах війни українська мова є не лише культурною національною цінністю, а й символом опору, духовною зброєю та засобом збереження психологічної рівноваги.

Сьогодні в умовах повномасштабної війни російських агресорів проти України ми змушені констатувати фактичне перебування багатьох дітей у російськомовному середовищі. Мова в цьому контексті перестає бути лише інструментом комунікації і є маркером належності до культурного та національного простору. Ця ситуація набуває особливого психологічного та ідентифікаційного значення, створюючи для дитини старшого дошкільного віку внутрішній когнітивно-емоційний конфлікт. З одного боку, мова функціонує як засіб спілкування з батьками чи однолітками, з іншого – асоціюється з країною-агресором, що викликає в дитини суперечливі почуття. Використання мови агресора в міжособистісних стосунках посилює відчуття дезорієнтації, невизначеності та емоційного дискомфорту. Наразі в суспільстві фактично втратив свій голос активний дискурс, де б українська мова визначалася як символ опору, сили та національної гідності. Уповільнюючи процес формування української національної ідентичності, російськомовне середовище в сучасних умовах потенційно підриває психологічну стійкість дітей і суспільства загалом. Цьому активно сприяє невідповідність між визначеними на державному рівні як стратегічні культурно-національними орієнтирами та повсякденною мовною практикою. Перехід родини й найближчого соціального кола на українську мову сьогодні є культурним вибором національного спро-

тиву й важливою умовою збереження психологічної рівноваги та формування здорової національної ідентичності дитини.

У межах дослідження планової наукової теми «Підтримка та розвиток психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку в умовах сім'ї» проведено опитування дорослих, які виховують дітей старшого дошкільного віку. З метою діагностики світоглядних позицій батьків до спеціально розробленого блоку з 18 питань, зокрема, були включені питання, що стосувалися готовності сім'ї до формування в дитини любові й поваги до рідної (української) мови, уявлення про національну ідентичність, про національну культуру [9]. У структурі емоційно-ціннісних орієнтацій батьків питання державної (української) мови є сильним потенціалом щодо зміцнення психологічної стійкості дошкільника через підтримку національної ідентичності. Однак підтверджується наявність гострих моментів, пов'язаних з неоднорідністю практик мовного виховання в українських родинах. Для 53,9 % батьків мова є не лише засобом комунікації, а й носієм національної ідентичності, культурної пам'яті та ціннісних орієнтацій, які відповідально передаються дитині. Рівень готовності сім'ї формувати в дитини любов і повагу до рідної мови демонструє особливу ціннісну значущість цього аспекту для батьків. Достатній рівень (18,4 %) та середній (17,1 %) вказують на наявність частини сімей, які певною мірою усвідомлюють значення мови, проте займають пасивну позицію, потребують додаткової підтримки в щоденній практиці мовного виховання. Наявність 10,5 % на низькому рівні свідчить про суперечливість мовних орієнтацій: ці батьки або залишаються в полі дії російськомовного середовища, або принципово не сприймають мову як провідний чинник психологічної стійкості дитини.

Для значної частини батьків питання української національної ідентичності займають чіткі ціннісні позиції. Високий рівень усвідомлення значущості національної ідентичності як основи світоглядного й ціннісного розвитку дитини, а також готовності включати цей вимір у сімейне виховання показали 23,7 % сімей і 44,7 % – достатній рівень. Водночас

31,5 % демонструють байдужість та пасивність у цьому плані, визнаючи важливість ідентичності радше на декларативному рівні, сприймаючи її як загальну категорію. Більше половини опитаних батьків виявили неготовність до передачі дітям традицій національної культури, що пояснюється відсутністю відповідних культурних практик у житті родини. Чітко виражена подвійність у світоглядних позиціях дорослих є причиною відсутності сформованого цілісного бачення національної ідентичності як інтегрованого елемента психологічної стійкості дитини.

Отримані результати підкреслюють необхідність більш принципового підходу в питанні функціонування української мови як державної, системної роботи з дорослими в напрямі усвідомленого прийняття мови як базової складника національної ідентичності та ключового чинника психологічної стійкості дитини в умовах війни.

Висновки. У контексті повномасштабної війни, пов'язаних з цим соціальних втрат, внутрішньої міграції і постійної тривожності, родина, як базовий соціальний інститут, набуває пріоритетного значення і відповідальності у формуванні здатності дитини зберігати внутрішню рівновагу, довіру до світу, опору на себе і своїх близьких. Тому формування психологічної стійкості в умовах родинного виховання – це не лише умова індивідуального благополуччя дитини, а й внесок у майбутню суб'єктність громадянина, здатного діяти відповідально, вільно та гідно в умовах викликів.

Визначальними критеріями здатності батьків забезпечити формування та підтримку психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку в умовах повномасштабної війни є світоглядні позиції дорослих щодо національної ідентичності та мови. Родини, які свідомо обирають українську мову як основний засіб комунікації в сім'ї та акцентують увагу на вихованні національної ідентичності, забезпечують етичну свідомість молодшої особистості, віру в себе, бажання та здатність у майбутньому обстоювати й розвивати незалежну Україну. У такому контексті сім'я виконує всі завдання першої інституції суспільної безпеки, що протидіє культурно-інформаційним впливам агресора та формує покоління

громадян, здатних до опору й адаптації в умовах кризових ситуацій. Сучасна українська національна ідентичність є складним поєднанням енергії сили, яку дає нам наше славетне минуле, пошуків себе, свого місця в суспільстві та вибору шляху майбутнього. Це тонка грань між узгодженням особистого й колективного, яка відкриває шлях до переосмислення себе і нових можливостей.

Для дитини старшого дошкільного віку механізм становлення української національної ідентичності має безпосередній як педагогічний, так і психологічний виміри. Формування в дітей відчуття єдності з українською мовою, культурою, традицією і колективною пам'яттю про героїчне минуле є ключем їхньої психологічної стійкості. Це ті безумовні маркери національної належності, що створюють смисловий фундамент відчуття внутрішньої сили, волі та духу, є психологічним ресурсом, що захищає від деструктивних впливів середовища та формує готовність долати життєві труднощі. У дитячому вимірі ці смислові категорії трансформуються відповідно до світоглядних позицій дорослих. У сім'ях, де існує узгодженість установок і практик (мовна поведінка, культурні ритуали, символічні наративи), формується вищий рівень емоційної безпеки, саморегуляції і здатності достатньо адаптивно реагувати на стресові ситуації; там, де є розрив (декларую, але не роблю), виникають фрагментація ідентичності й менша стійкість до стресу. Сформована на національних традиціях та пристосована до сучасних викликів, психологічна стійкість дитини створює умови й можливості для гармонійного поєднання змін і розвитку особистості.

Необхідною передумовою до вироблення ефективних освітньо-виховних стратегій має бути діагностика готовності батьків до формування та підтримки психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку, яка дасть можливість виявити рівень усвідомлення дорослими ключових світоглядних орієнтирів. Базовими чинниками процесу становлення психологічної стійкості дитини є, зокрема, питання сформованої української національної ідентичності та мовно-культурної належності. Вони визначають зміст ціннісного середовища, у якому формується мотивація

до життя, здатність долати виклики та відчувати себе частиною нації і держави. Системна діагностика світоглядних позицій батьків є не лише психолого-педагогічним завданням, а й важливим елементом гуманітарної безпеки України.

Сьогодні ми маємо зважати на те, що близько 10,5 % дорослих становлять стратегічно резистентну групу щодо прийняття української мовно-національної ідентичності. Стабільна відмова визнавати українську мову як цінність у поєднанні з належністю до альтернативного мовно-культурного поля вказує на ригідну ідентичність та високий поріг зміни установок. З погляду психології – це профіль із закріпленими схемами і низькою мотивацією до переоцінки (малоймовірна трансформація). Трансформація у цьому відсотку респондентів в коротко- / середньостроковій перспективі є малоймовірною. Зоною ефективного впливу можуть бути ≈ 80 % респондентів, що представляють групу лабільного контингенту «байдужих та пасивних» та групу респондентів «неготових передавати традиції» з дефіцитом навичок та ресурсів. Вони одночасно є критично відкритими для проникнення ворожих наративів та відносно піддатливими до позитивних ціннісних впливів за наявності відповідних структурованих інструментів (набори сімейних практик, мовно-культурні сценарії, підтримка громади). Здійснення активних системних сімейних, освітніх та комунікаційних впливів дасть можливість зменшити розрив між ціннісними настановами та щоденною поведінкою дорослих, що знизить ризики дестабілізації.

Психологічна наука підтверджує, що українська національна ідентичність є динамічним утворенням, яке здатне змінюватися й трансформуватися під впливом історичних, соціальних, політичних та культурних чинників. На кожному історичному етапі змінювалися певні смислові акценти, проте незмінним завжди залишалось ядро української національної ідентичності – мова, національна культура, прагнення до свободи та незалежності. Закладання ядра української національної ідентичності (мова, культура, прагнення до свободи) в дитинстві має визначальне значення, оскільки саме в цей період формується

психологічний фундамент особистості. Діти, які засвоюють ідентичність із ранніх років, у дорослому віці здатні не лише зберігати її як власну цінність, а й передавати наступним поколінням, забезпечуючи тяглість і неперерв-

ність культурно-ціннісних традицій. Втрата цього моменту внеможливіє формування стійкої світоглядної позиції, що послаблює як психологічну стійкість окремої особистості, так і гуманітарний потенціал нації загалом.

Список використаних джерел

1. Eltanamly H., Leijten P., Jak S. & Overbeek G. Parenting in Times of War: A Meta-Analysis and Qualitative Synthesis of War Exposure, Parenting, and Child Adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2019. № 22 (1), P. 147–160. DOI: 10.1177/1524838019833001.
2. Murphy K. M., Rodrigues K., Costigan J. & Annan J. Raising children in conflict: An integrative model of parenting in war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2017. № 23(1), P. 46–57. DOI: 10.1037/pac0000195.
3. Wadsworth Sh. M. War and family life / Shelley MacDermid, Wadsworth, David S. Riggs editors. *USA, Cham : Springer*, 2016. 321 p.
4. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с. (Серія «Монограф»).
5. Журба К. О. Формування національної ідентичності зростаючої особистості в умовах воєнного стану: досвід експериментальної реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 1 (Том 5). С. 1–6. DOI: 10.37472/v.naes.2023.5123
6. Зливков В., Лукомська С. Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги. Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2022. 96 с.
7. Коробка Л. М. Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації : монографія / Л. М. Коробка, В. О. Васютинський, В. Ю. Вінков та ін. ; за наук. ред. Л. М. Коробки. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології*. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 286 с.
8. Стратегія національної безпеки України «Безпека людини – безпека країни»: Указ Президента України від 14 вересня 2020 року № 392/2020. *Офіційне інтернет-представництво Президента України*. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/3922020-35037> (дата звернення: 10.09.2025).
9. Федорчук О. І. Підтримка та розвиток психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку в умовах сім'ї // Піроженко Т. О., Соловійова Л. І., Карабаєва І. І., Гурковська Т. Л., Токарева Л. Д., Федорчук О. І. *Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку : навчальний посібник*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 104–142. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/744993> (дата звернення: 10.09.2025).
10. Чиханцова О. А. Психологічна стійкість особистості як основа життєстійкості: сутність, структура, динаміка. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 1 (2). С. 114–120. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2415-741X/article/view/181214> (дата звернення: 10.09.2025).

References

1. Eltanamly, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2019). Parenting in Times of War: A Meta-Analysis and Qualitative Synthesis of War Exposure, Parenting, and Child Adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22 (1), 147–160. DOI: 10.1177/1524838019833001. [in English].
2. Murphy, K. M., Rodrigues, K., Costigan, J., & Annan, J. (2017). Raising children in conflict: An integrative model of parenting in war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23 (1), 46–57. DOI: 10.1037/pac0000195. [in English].
3. Wadsworth, Sh. M. (2016). War and family life / Shelley MacDermid, Wadsworth, David S. Riggs editors. *USA, Cham : Springer*, 321 p. [in English].
4. Boryshevsky, M. Y. (2010). Doroha do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti: monohrafiia [The Road to Yourself: From the Foundations of Subjectivity to the Peaks of Spirituality]. Kyiv: Akademvydav, 416 p. [in Ukrainian].
5. Zhurba, K.O. (2023). Formuvannia natsionalnoi identychnosti zrostaiuchoi osobystosti v umovakh voiennoho stanu: dosvid eksperymentalnoi realizatsii [Formation of national identity of a growing individual in conditions of martial law: experience of experimental implementation]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. No. 1 (Vol. 5). P. 1–6. DOI: 10.37472/v.naes.2023.5123 [in Ukrainian].

6. Zlyvko, V., Lukomska, S. (2022). Dity viiny: teoretyko-metodychni i praktychni aspekty psykholohichnoi dopomohy [Children of War: Theoretical, Methodological and Practical Aspects of Psychological Assistance]. Kyiv–Nizhyn: Publisher PP Lysenko M. M., 96 p. [in Ukrainian].
7. Korobka, L. M., Vasiutynskyi, V. O., Vinkov, V. Yu. et al. (2019). Spilnota v umovakh voiennoho konfliktu: psykholohichni stratehii adaptatsii : monohrafiia [Community in the context of military conflict: psychological strategies of adaptation: monograph] *Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology*. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 286 p. [in Ukrainian].
8. Stratehiia natsionalnoi bezpeky Ukrainy “Bezpeka liudyny – bezpeka krainy”: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 14 veresnia 2020 roku № 392/2020. [National Security Strategy of Ukraine “Human Security – Country Security”: Decree of the President of Ukraine dated September 14, 2020 No. 392/2020.]. Ofitsiine internet predstavnytstvo Prezydenta Ukrainy – Official website of the President of Ukraine. Retrieved from: <https://www.president.gov.ua/documents/3922020-35037> (data zvernennia: 10.09.2025). [in Ukrainian].
9. Fedorchuk, O. I. (2025). Pidtrymka ta rozvytok psykholohichnoi stiikosti ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh simi [Support and development of psychological resilience of older preschool children in a family environment]. *Osoblyvosti psykholohichnoi stiikosti ditei starshoho doshkilnoho viku : navchalnyi posibnyk – Features of psychological resilience of older preschool children: a textbook*. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – G. S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 104–142. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/744993> (data zvernennia: 10.09.2025). [in Ukrainian].
10. Chykhantsova, O. A. (2019) Psykholohichna stiikist osobystosti yak osnova zhyttiistiikosti: sutnist, struktura, dynamika [Psychological stability of the individual as the basis of resilience: essence, structure, dynamics] *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*. Vyp. 1 (2). 114–120. Retrieved from: <http://journals.urau.ua/index.php/2415-741X/article/view/181214> (data zvernennia: 10.09.2025). [in Ukrainian].

Надійшла 15.08.2025

Прийнята 06.09.2025

Опублікована 15.10.2025

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СИНДРОМУ «ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ» В ЖІНОК

Хараджі М. В.

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID ID: 0000-0003-0454-7620

Галяс Н. Є.

здобувач вищої освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

У статті наведено результати дослідження проблеми синдрому «відкладеного життя» в жінок. Це поширений психологічний феномен, коли важливі цілі, мрії та бажання відкладаються на невизначене «потім», зазвичай із поясненням «ще не час» або «спочатку треба щось змінити в собі чи житті». Він відрізняється від звичайної прокрастинації тим, що стосується не окремих завдань, а цілого способу життя. Для жінок ця проблема часто поглиблюється під впливом культурних і соціальних сценаріїв: очікування створення сім'ї до певного віку, догляду за дітьми та батьками, відповідності стандартам краси й «жіночності», а також необхідності поєднувати кілька соціальних ролей одночасно. Додатковими чинниками стають перфекціонізм, страх критики, залежність від чужої оцінки, економічна нестабільність, досвід насильства чи травм. Синдром «відкладеного життя» може перетворитися на стратегію поведінки жінки, коли відкладання життя стає звичним способом ухвалення рішень. Особливо небезпечно те, що синдром «відкладеного життя» непомітно позбавляє жінку відчуття особистої агентності – здатності впливати на своє життя тут і зараз. Відкладання життя на невизначений строк значно знижує якість життя, може призводити до емоційного вигорання, депресії, втрати сенсу життя. Іноді жінки відкладають на майбутнє – навчання, заняття спортом та навіть медичні обстеження, що може призвести до серйозних проблем у майбутньому. Подолання цього стану вимагає роботи з власними переконаннями, навчання жити в теперішньому моменті, формування звички робити маленькі, але регулярні кроки до бажаного, навіть якщо обставини ще далекі від ідеальних. Підтримка психолога, групи однодумців або кола близьких людей може стати важливим ресурсом для відновлення внутрішньої свободи та активного, повноцінного життя жінки.

Ключові слова: синдром «відкладеного життя», жінки, психологічний стан, дослідження проблеми, концептуальні підходи.

Kharadzhy M. V., Halias N. Ye. Research into the women's problem of "delay in life" syndrome

The article presents the results of a study of the problem of the "postponed life" syndrome in women. This is a common psychological phenomenon, when important goals, dreams and desires are postponed for an indefinite "later", usually with the explanation "it's not time yet" or "first you need to change something in yourself or your life". It differs from ordinary procrastination in that it concerns not individual tasks, but an entire lifestyle. For women, this problem is often exacerbated by the influence of cultural and social scenarios: the expectation of starting a family by a certain age, caring for children and parents, meeting standards of beauty and "femininity", as well as the need to combine several social roles at the same time. Additional factors are perfectionism, fear of criticism, dependence on other people's evaluation, economic instability, experience of violence or trauma. The "postponed life" syndrome can turn into a woman's behavioral strategy when postponing life becomes a habitual way of making decisions. What is especially dangerous is that the "postponed life" syndrome imperceptibly deprives a woman of a sense of personal agency – the ability to influence her life here and now. Postponing life for an indefinite period significantly reduces the quality of life, can lead to emotional burnout, depression, and loss of meaning in life. Sometimes women postpone studies, sports, and even medical examinations for the future, which can lead to serious problems in the future. Overcoming this condition requires working with one's own beliefs, learning to live in the present moment, and forming the habit of taking small but regular steps towards what is desired, even if circumstances are still far from ideal. The support of a psychologist, a group of like-minded people, or a circle of close people can become an important resource for restoring inner freedom and an active, fulfilling life for a woman.

Keywords: "delayed life" syndrome, women, psychological state, problem research, conceptual approaches.

Вступ. Синдром «відкладеного життя» є актуальною проблемою сучасного суспільства загалом, оскільки багато людей відкладають реалізацію своїх мрій, бажань та навіть базових потреб на невизначене «краще майбутнє». Це явище має значний вплив на якість життя, психологічний стан та соціальну активність людей. Соціумом людям нав'язуються певні сценарії життя – наприклад, що потрібно спочатку досягти кар'єрного успіху, забезпечити стабільність, а потім уже дозволяти собі відпочинок, подорожі чи сімейне щастя.

Для жінок ця проблема особливо актуальна через соціальні установки, гендерні стереотипи та високий рівень відповідальності, який на них покладається. Вивчення особистісних стратегій подолання цього синдрому є важливим як на рівні індивідуального розвитку, так і для суспільства загалом. Чому ця проблема актуальна саме для жінок? У суспільстві присутні гендерні стереотипи: у багатьох культурах жінкам нав'язується думка, що їхня головна місія – створення сім'ї, а самореалізація повинна чекати. Через перфекціонізм та соціальні очікування: жінки часто відкладають кар'єру, особисті бажання та навіть турботу про здоров'я, намагаючись відповідати очікуванням суспільства. Подвійне навантаження: жінки іноді з власної ініціативи або вимушено поєднують роботу, сімейні обов'язки і догляд за дітьми. Це може змусити жінку відкладати свої мрії «до кращих часів». Страх змін: через низьку самооцінку чи відсутність підтримки багато жінок не наважуються почати щось нове. Жінки часто відкладають самореалізацію, чекаючи «ідеальних умов» – стабільної роботи, підтримки партнера або кращих можливостей. Це може гальмувати професійний розвиток й обмежувати потенціал [4].

Відкладання життя на невизначений строк значно знижує якість життя, може призводити до емоційного вигорання, депресії, втрати сенсу життя. Іноді люди відкладають на майбутнє – навчання, заняття спортом та навіть медичні обстеження, що може призвести до серйозних проблем у майбутньому [1].

Актуальність дослідження проблеми синдрому «відкладеного життя» в жінок особливо важлива зараз, в умовах воєнних дій на тери-

торії України. Війна суттєво змінює психологічний стан жінок: поки чоловіки захищають нашу країну на плечі жінок лягає велика відповідальність, посилюючи почуття невизначеності та тривоги щодо майбутнього. У таких умовах синдром «відкладеного життя» стає ще більш поширеним, оскільки багато жінок зараз відкладають особисті плани, кар'єру, освіту, сімейне життя та навіть базові радощі до завершення війни. Це робить дослідження цієї проблеми вкрай актуальним.

Австрійський психіатр та невролог, засновник логотерапії Віктор Франкл розглядав проблему синдрому «відкладеного життя» як відкладання дій з причини екзистенційного вакууму – стану, коли людина втрачає сенс життя та відчуває внутрішню порожнечу. Американський психіатр та психотерапевт Ірвін Ялом також досліджував проблему відкладання життя як аспект екзистенційної кризи, коли індивід уникає сприйняття відповідальності за своє життя та рішення. Абрахам Маслоу і Карл Роджерс розглядають актуалізацію потенціалу як важливий аспект щасливого й повноцінного життя. Мартін Селігман досліджував, як відпрацювання досягнення цілей може вплинути на загальне відчуття задоволеності життям. Кризовий психолог Андрій Фоменко зазначає, що синдром «відкладеного життя» є проявом невротизму, коли людина відмовляє собі в задоволеннях, очікуючи на «слухний час». Він підкреслює, що війна загострює цей синдром, оскільки багато хто відкладає життя на «після війни». Психологиня та арттерапевтка Наталія Лазун пояснює, що синдром «відкладеного життя» проявляється в очікуванні кращих часів, коли людина відкладає свої бажання та потреби на майбутнє, вважаючи теперішнє життя «несправжнім». З огляду на наведені дослідження, великий інтерес викликає дослідження проблеми синдрому «відкладеного життя» саме в жінок у наш час [2].

Методи та методики дослідження. У процесі наукового дослідження використано методи аналізу, синтезу, систематизації та узагальнення.

Результати. Синдром «відкладеного життя» – це психологічний стан, за якого людина відкладає реалізацію своїх планів,

мрій, дій на майбутнє, вважаючи, що «справжнє життя» почнеться пізніше, настануть більш сприятливі умови, ситуація зміниться, а зараз відбувається лише підготовка до тієї миті, коли життя почнеться і захопить у свою чарівну подорож. Це може стосуватися глобальних життєвих подій (вийти заміж, розлучитися, змінити роботу, здобути освіту, переїзд), так і повсякденних рутинних справ (прибирання, турбота про тіло, дзвінок другу, прогулянка, перегляд цікавого фільму, покупка нового плаття, написання дипломної роботи та багато іншого). Синдром «відкладеного життя» у жінок – це поширений психологічний феномен. Він відрізняється від звичайної прокрастинації тим, що стосується не окремих завдань, а цілого способу життя. Для жінок ця проблема часто поглиблюється під впливом культурних і соціальних сценаріїв: очікування створення сім'ї до певного віку, догляду за дітьми та батьками, відповідності стандартам краси та «жіночності», а також необхідності поєднувати кілька соціальних ролей одночасно. Додатковими чинниками стають перфекціонізм, страх критики, залежність від чужої оцінки, економічна нестабільність, травматичний досвід [7].

При цьому слід зазначити основні концептуальні підходи до вивчення синдрому «відкладеного життя»: екзистенційний, когнітивно-поведінковий, психоаналітичний, гуманістичний, соціально-психологічний, нейропсихологічний. Розглянемо більш детально кожен з них [2].

Екзистенційний підхід пояснює синдром «відкладеного життя» через страх відповідальності, невизначеності та усвідомлення кінцевості життя. Людина уникає ухвалення важливих рішень і живе в «очікуванні» кращих умов. Ключова ідея: синдром «відкладеного життя» розглядається як втеча від відповідальності за власне життя та страх перед ухваленням рішень. Людина уникає активного життя через екзистенційну тривогу, невизначеність і страх смерті. Відкладання життя може бути результатом недостатнього усвідомлення сенсу існування та кризи ідентичності.

Когнітивно-поведінковий підхід розглядає синдром «відкладеного життя» як наслідок

негативних автоматичних думок і деструктивних когнітивних схем. Людина переконана, що «зараз не час», «я ще не готовий» або «я не заслуговую на щастя». Наприклад, людина відкладає подорожі або хобі, бо вважає, що спочатку треба заробити «достатньо» грошей. Подолання проблематики відбувається через зміну мисленнєвих установок через когнітивну реструктуризацію, техніки експозиції та формування адаптивної поведінки [2].

Психоаналітичний підхід, автором якого є Зигмунд Фройд, пояснює синдром «відкладеного життя» як прояв внутрішнього конфлікту між структурами психіки: Воно, Я і над-Я. У людей із синдромом «відкладеного життя» Над-Я є надмірно суворим і критичним. Воно уособлює внутрішній голос батьків, соціальних норм і моралей, які постійно вимагають, що треба трішки потерпіти, конфлікти, страхи та дитячі травми. Воно прагне до задоволення тут і зараз, але під тиском суворого Над-Я ці бажання витісняються в підсвідомість. У результаті замість дій людина фантазує про майбутнє. Я – структура, що повинна врівноважити бажання Воно і вимоги Над-Я, але якщо бажання і вимоги перебувають у глибокому конфлікті, Я вдається до захисних механізмів психіки, щоб знизити напругу.

Гуманістичний підхід. З погляду гуманістичного підходу, одним із засновників якого є Абрахам Маслоу, синдром «відкладеного життя» виникає через нереалізованість потенціалу та низьку самооцінку. Якщо людина не знає своїх справжніх цінностей, вона може жити за чужими сценаріями. Важливу роль відіграє дефіцит самоповаги та автономії [2].

Соціально-психологічний підхід пояснює, що синдром «відкладеного життя» формується під впливом соціокультурних норм й очікувань. Суспільство нав'язує сценарії «правильного життя» (наприклад, «спочатку треба заробити гроші, а потім приділяти увагу хобі»).

Нейропсихологічний підхід. Ключова ідея в нейропсихологічному підході в тому, що синдром «відкладеного життя» може бути наслідком особливостей роботи мозку, зокрема низького рівня дофаміну (відпові-

дального за мотивацію та задоволення). Люди з низькою активністю префронтальної кори можуть бути більш схильними до прокрастинації та нерішучості.

Отже, синдром «відкладеного життя» має комплексну природу, і його вивчення можливе з різних психологічних підходів. У реальному житті він часто поєднує когнітивні, поведінкові, емоційні та соціальні фактори [1].

Особливо страждають синдромом «відкладеного життя» саме жінки. На них, окрім власної реалізації, як особистості, ще природою покладається відповідальність за народження та виховання дітей, побутові обов'язки, сімейні зобов'язання. Історично склалося, що жінка як берегиня домашнього затишку чекає з дітьми чоловіка вдома, а чоловік у пошуках умовного «мамонта» веде і далі своє активне життя. Тож більш активну життєву позицію займає чоловік, і по мірі того, як він працює, він відповідно веде активне соціальне життя, тоді як жінка, народжуючи дитину, веде достатньо ізольований спосіб життя, тому спілкування з іншими зводиться до розмов із такими ж жінками з дітьми. Це відображається загалом на особистості, і активна соціальна роль автоматично відкладається на потім, коли дитина підросте [5].

Синдром «відкладеного життя» може перетворитися на стратегію поведінки жінки, коли відкладання життя стає звичним способом ухвалення рішень. Зазначимо декілька ключових аспектів такої поведінкової стратегії [3]:

1. Жінка фокусується на майбутньому без реальних дій у теперішньому. Вона вірить, що «справжнє життя» почнеться пізніше, а теперішній момент – лише підготовчий етап. За такого підходу жінка може роками чекати «правильного моменту», який насправді ніколи не настає.

2. Через перфекціонізм і страх помилок часто жінки відкладають ухвалення важливих рішень, тому що нема впевненості в їх ідеальному результаті. А страх невдачі змушує їх залишатися в зоні комфорту.

3. Якщо в жінки немає чітко визначених пріоритетів, вона відкладає важливі речі, тому що сама не знає, чого хоче насправді. І тоді може займатися другорядними справами, відкладаючи найважливіше.

4. Через очікування суспільства і страх засудження за «неправильні дії» жінки можуть взагалі не діяти. Краще бути непомітною, аніж зробити щось не так. Доходить до того, що вона мовчить, коли хотіла б сказати, сидить, коли хотіла б танцювати, і т. д. Виникає страх бути собою [3].

5. Несвідомо знижує свою якість життя, через те що зараз є важливіші справи, а, наприклад, сон може почекати, похід до лікаря також, елементарні радощі теж, тому не на часі. Як підсумок, жінка відчуває депресію, незадоволеність собою і відчуття, що життя проходить повз неї.

Від синдрому «відкладеного життя» можуть страждати жінки ще зі шкільних років, коли дівчинку починають змушувати діяти всупереч її волі, не поважаючи і не прислухаючись до її справжніх бажань. Дитина в такому випадку втрачає власні індивідуальні вподобання й чужі пріоритети стають сильнішими за унікальність особистості, поступово стираючи її власний шлях [4].

Деякі дослідники часто звертають увагу на помилкове уявлення про те, що прокрастинація і є синдромом «відкладеного життя». Але прокрастинація проявляється навпаки – у задоволенні потреб зараз на шкоду довгостроковим цілям. Водночас синдром «відкладеного життя» в жінки проявляється як відкладання задоволення на майбутнє, коли буде досягнуто мету. Однак ні прокрастинація, ні відкладання задоволення від життя не допомагають їй досягати повноцінного наповненого сенсом життя. Адже для повноцінного життя важливі як глобальні цілі, так і маленькі радощі на шляху до реалізації мети [6].

Для жінки такі важливі поняття, як догляд за собою, за своєю красою, може відкладатися на майбутнє тому що зараз не на часі. Вдягнути красиве плаття тільки з важливого приводу, доглядати за собою тільки, якщо йдеш на роботу, їсти з красивого посуду тільки з гостями, манікюр робити, якщо цього потребує робота – тобто суспільство. Жінка часто або відкладає народження дітей задля успіху в кар'єрі, або власну реалізацію заради дітей. Але і народження дітей, і соціальна реалізація є частиною життя. Жінки часто пов'язують

щастя з досягненням певних життєвих етапів: здобуття освіти, заміжжя, народження дітей, кар'єрного успіху. Наприклад: «Ось народжу дитину – і тоді почну жити для себе» [1]. Суспільство диктує стандарти «успішної жінки», що змушує багатьох відкладати власні бажання, щоб відповідати цим очікуванням. Багато жінок бояться зробити помилку або не відповідати ідеалу, тому відкладають дії, чекаючи «кращого часу». Через відсутність внутрішньої ясності, постійне орієнтування на зовнішні цілі, жінки можуть втратити зв'язок із власними потребами та бажаннями, що призводить до емоційного виснаження. Багато жінок несвідомо пов'язують «дозвіл жити» з досягненням певних умов: ідеальної фігури, фінансової незалежності, стабільних стосунків, закінчення війни чи вирішення всіх проблем близьких. У результаті життя ніби «заморожується»: відкладається подорож, зміна професії, початок власної справи, розвиток хобі або навіть турбота про здоров'я. Це призводить до хронічного відчуття незадоволеності, втрати часу, зниження самооцінки, зростання тривожності й депресивних настроїв [4].

Особливо небезпечно те, що синдром «відкладеного життя» непомітно позбавляє жінку відчуття особистої агентності – здатності впливати на своє життя тут і зараз. Подолання цього стану вимагає роботи з власними переконаннями, навчання жити в теперішньому моменті, формування звички робити маленькі, але регулярні кроки до бажаного, навіть якщо обставини ще далекі від ідеальних. Підтримка психолога, групи однодумців або кола близьких людей може стати важливим ресурсом для

відновлення внутрішньої свободи та активного, повноцінного життя жінки [1].

Висновки. Синдром «відкладеного життя» у жінок – це поширений психологічний феномен, коли важливі цілі, мрії та бажання відкладаються на невизначене «потім», зазвичай із поясненням «ще не час» або «спочатку треба щось змінити в собі чи житті». Він відрізняється від звичайної прокрастинації тим, що стосується не окремих завдань, а цілого способу життя. Для жінок ця проблема часто поглиблюється під впливом культурних і соціальних сценаріїв: очікування створення сім'ї до певного віку, догляду за дітьми та батьками, відповідності стандартам краси та «жіночності», а також необхідності поєднувати кілька соціальних ролей одночасно. Додатковими чинниками стають перфекціонізм, страх критики, залежність від чужої оцінки, економічна нестабільність, досвід насильства чи травм.

Синдром «відкладеного життя» може перетворитися на стратегію поведінки жінки, коли відкладання життя стає звичним способом ухвалення рішень. Особливо небезпечно те, що синдром «відкладеного життя» непомітно позбавляє жінку відчуття особистої агентності – здатності впливати на своє життя тут і зараз. Подолання цього стану вимагає роботи з власними переконаннями, навчання жити в теперішньому моменті, формування звички робити маленькі, але регулярні кроки до бажаного, навіть якщо обставини ще далекі від ідеальних. Підтримка психолога, групи однодумців або кола близьких людей може стати важливим ресурсом для відновлення внутрішньої свободи та активного, повноцінного життя жінки.

Список використаних джерел

1. Боковець О. І., Баннікова С. О. Формування «синдрому відкладеного життя» в умовах війни. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2 (60). С. 7–19.
2. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього: монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с.
3. Клевака Л. П., Горбенко Ю. Л. Синдром відкладеного життя у стресових умовах війни. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості. *Збірник наукових матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції*. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2–3 червня 2022 р. С. 105–109.
4. Левус Н. В., Лисий Ю. Психологічні особливості жінок з різним рівнем прокрастинації. *Психологічний часопис*. 2021. Т. 7, № 5. С. 97–106.
5. Михальчук Н., Славина Н., Рудзевич І. Прокрастинація як актуальна проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології*. 2025. № 65. С. 129–151.

6. Оніпко З. Феномен прокрастинації в сучасній психології: теоретичні засади дослідження. *Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Психологія*. 2020. № 2(12). С. 66–71.
7. Черезова І. О. Синдром відкладеного життя як феномен психічного життя людини в умовах війни. *Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Запоріжжя. 20–21 квітня 2023 р. С. 252–254.

References

1. Bokovets, O.I., Bannikova, S.O. (2024) Formuvannia “syndromu vidkladenogo zhyttia” v umovakh viiny [Formation of the “deferred life syndrome” in wartime]. *Psykhologhiia ta sotsialna robota - Psychology and Social Work*, 2(60), 7–19. [in Ukrainian].
2. Dvornyk, M.S. (2018) Prokrastynatsiia v konstruivanni osobystisnoho maibutnoho [Procrastination in constructing personal future]. *Kropyvnytskyi: Imeks-LTD*, 120 p. [in Ukrainian].
3. Klevaka, L.P., Horbenko, Yu.L. (2022) Syndrom vidkladenogo zhyttia u stresovykh umovakh viiny [Deferred life syndrome in stress conditions of war]. *Psykhologhopedahohichni koordynaty rozvytku osobystosti - Psychological and Pedagogical Coordinates of Personality Development: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference*, Poltava: National University named after Yuri Kondratyuk, 105–109. [in Ukrainian].
4. Levus, N.V., Lysy, Yu.P. (2021) Psykhologhiini osoblyvosti zhinok z riznym rivnem prokrastynatsii [Psychological features of women with different levels of procrastination]. *Psykhologichnyi chasopys - Psychological Journal*, 7 (5), 97–106. [in Ukrainian].
5. Mykhalchuk, N., Slavina, N., Rudzievych, I. (2025) Prokrastynatsiia yak aktualna problema suchasnoi psykhologhii [Procrastination as a relevant problem in contemporary psychology]. *Problemy suchasnoi psykhologhii - Problems of Contemporary Psychology*, 65, 129–151. [in Ukrainian].
6. Onipko, Z. (2020) Fenomen prokrastynatsii v suchasni psykhologhii: teoretychni zasady doslidzhennia [The phenomenon of procrastination in contemporary psychology: theoretical foundations of research]. *Visnyk KNU im. T. Shevchenka. Psykhologhiia - Bulletin of Taras Shevchenko National University. Psychology*, 2 (12), 66–71. [in Ukrainian].
7. Cherezova, I.O. (2023) Syndrom vidkladenogo zhyttia yak fenomen psykhnogo zhyttia liudyny v umovakh viiny [Deferred life syndrome as a phenomenon of human psychic life in wartime]. *Materials of the International Scientific and Practical Internet Conference, Zaporizhzhia, April 20–21, 2023*, 252–254. [in Ukrainian].

Надійшла 11.08.2025

Прийнята 12.06.2025

Опублікована 15.10.2025

ВІДПОВІДНІСТЬ ПРАЦІВНИКА ТА ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ (1990–2025)

Чайка Р. М.

доктор філософії в психології,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID ID: 0000-0003-1979-0738

У статті здійснено огляд літератури за 1990–2025 рр., присвячених феномену відповідності працівника та технології в робочому середовищі. Мета дослідження – простежити еволюцію концептуальних підходів, методів вимірювання та емпіричних результатів, а також визначити прогалини для подальших досліджень. До цільової вибірки увійшла 41 рецензована публікація, відібрана шляхом пошуку у Scopus, Web of Science та Google Scholar і доповнена стратегією «сніжного кому».

Аналіз показав чотири ключові типи концептуалізації відповідності працівника та технології: функціонально-інструментальний (відповідність завдання і технології), психологічно-атрибутивний (модель прийняття технології / уніфікована теорія прийняття й використання технології), багатовимірна відповідність працівника та робочого середовища (відповідність «потреби – ресурси» / «вимоги – здатності» / ціннісна конгруентність) та динамічно-диференційований підхід «занадто мало / занадто багато». У вимірюванні домінують короткі самозвітні шкали, тоді як алгоритмічні індекси на базі даних про використання та аналізу природної мови залишаються поодинокими й методологічно неінтегрованими. Синтез антецедентів виявив, що цифрова самоефективність, прозорість та гнучкість інтерфейсу, а також організаційна підтримка істотно підсилюють відчуття відповідності працівника та технології, тоді як технострес і надлишкова складність технології його послаблюють. Наслідки високої відповідності працівника та технології містять зростання продуктивності, задоволення роботою та цифрового добробуту, тоді як невідповідність асоціюється з емоційним виснаженням і наміром звільнитися.

Обмеження огляду пов'язані з цільовим відбором, однобічним (англомовним) корпусом і переважанням кроссекційних опитувань. Запропоновано напрями майбутніх досліджень: стандартизацію термінології та інструментів, довгитюдні та мультиджерельні дизайни, аналіз нових технологічних контекстів (генеративний ШІ, метавесесвіт) і залучення недостатньо представлених популяцій.

Ключові слова: відповідність працівника та технології, відповідність завдання та технології, цифрова трансформація, технострес, цифровий добробут, відповідність людини та робочого середовища.

Chayka R. M. Person-technology fit in contemporary work settings: a literature review (1990–2025)

This paper presents a scoping review of studies published between 1990 and 2025 that examine the phenomenon of person-technology fit within workplace contexts. The review aims to trace the evolution of conceptual approaches, measurement methods, and empirical findings, and to identify gaps for future inquiry. A purposive corpus of 41 peer-reviewed publications was compiled through searches in Scopus, Web of Science, and Google Scholar and augmented via backward- and forward-snowballing.

The analysis reveals four dominant conceptualisations of person-technology fit: (1) a functional-instrumental perspective rooted in task-technology fit; (2) a psychological-attributive perspective grounded in the Technology Acceptance Model and the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology; (3) a multidimensional person-environment perspective that emphasises needs-supplies, demands-abilities, and value congruence; and (4) a dynamic “too-little / too-much” perspective distinguishing undersupply from oversupply of technological functionality. Measurement is still dominated by short self-report scales, whereas algorithmic indices based on usage data and natural-language processing remain rare and methodologically isolated.

Synthesis of antecedents shows that digital self-efficacy, interface transparency and flexibility, and organisational support strengthen perceived fit, whereas technostress and excessive system complexity

weaken it. High person-technology fit is consistently linked to higher performance, job satisfaction, and digital well-being, while misfit is associated with emotional exhaustion and turnover intentions.

The review is limited by its purposive selection, English-language focus, and reliance on cross-sectional surveys. Future research should standardise terminology and instruments, employ longitudinal and multi-source designs, explore emerging technological contexts (e.g., generative AI, the metaverse), and include under-represented populations.

Keywords: *person-technology fit; task-technology fit; digital transformation; technostress; digital well-being; person-environment fit.*

Вступ. Цифрова трансформація останніх трьох десятиліть докорінно змінила структуру праці, організаційні процеси та вимоги до компетенцій працівників. Масове впровадження хмарних обчислень, мобільних і колаборативних платформ, а нині – генеративного ШІ та автоматизованих агентів – поставили перед організаціями завдання швидко узгоджувати людські можливості з функціоналом нових інструментів [25]. У гібридних і дистанційних моделях роботи саме взаємодія людини з технологією визначає продуктивність, адаптивність і добробут персоналу.

Теоретичною відправною точкою досліджень відповідності працівника та технології (person-technology fit, далі – PTF) було «завдання – технологія – відповідність» (Task-Technology Fit, TTF) [10], що підкреслювало узгодження характеристик системи з вимогами завдання. Однак із переходом до індивідуалізованих цифрових робочих місць акцент змістився на PTF – узгодження особистісних рис, навичок і очікувань працівника з властивостями технології [19]. Подальші емпіричні роботи показали, що висока PTF підсилює прийняття інновацій, задоволення роботою та кар'єрний розвиток, тоді як її нестача асоціюється з високим рівнем техностресу й втомою [6; 21].

Нині швидкість змін у цифрових інструментах випереджає темпи організаційного навчання, що загострює проблему підтримання динамічної відповідності людини й технології. Поява генеративного ШІ, когнітивних ботів і платформ «без коду» створює ситуації, де традиційні моделі (модель прийняття технології / уніфікована теорія прийняття й використання технології) уже не повністю пояснюють поведінку користувачів [8]. Це підкреслює потребу комплексного огляду, який би відстежив еволюцію концептів, інструментів вимірювання та емпіричних результатів PTF у період 1990–2025 рр., а також окреслив прогалини для подальших досліджень.

Попри стрімке зростання інтересу до PTF, у літературі панує термінологічна й методологічна строкатість. Дослідники послуговуються різними ярликами: відповідність завдання та технології (task-technology fit) [10], відповідність користувача інформаційно-комунікативним технологіям (person-ICT fit) [18], цифрова відповідність працівника та робочого середовища (digital person-environment fit) [14] – часто ототожнюючи їх або ж змішуючи акценти з технологічних характеристик на індивідуальні риси користувачів. У підсумку порівняння результатів між дослідженнями ускладнене через неоднакові концептуальні межі конструкта.

Не менш різномірними є і підходи до вимірювання. Найчастіше використовують короткі самооцінкові шкали, адаптовані з Vocational Fit Scale [7], чи власні 3–7-пунктові інструменти [19]. Поряд з ними з'явилися багаторозмірні опитувальники, що розрізняють «надлишкову» та «дефіцитну» невідповідність [12], а також алгоритмічні індекси, які зіставляють поведінкові користувацькі дані користувача з телеметрією системи [2]. Однак загалом психометричні властивості таких інструментів перевірялися епізодично, часто – лише у вибірках ІТ-фахівців або студентів, що ставить під сумнів їхню узагальнюваність.

Ця фрагментація позбавляє наукову спільноту можливості здійснити кумулятивний аналіз ефектів PTF: різні визначення й показники не відповідають одне одному, унаслідок чого метааналізи чи порівняння між галузями залишаються обмеженими [6]. Крім того, відсутня систематизована мапа того, коли, де й які методи вимірювання застосовувалися, а це унеможливорює відстеження еволюції конструкту впродовж цифрової трансформації робочих місць.

Мета дослідження – здійснити огляд літератури за 1990–2025 рр., щоб узагальнити ево-

люцію концептуалізації, методів вимірювання та емпіричних результатів РТФ у робочому середовищі й виокремити ключові прогалини для подальших досліджень.

Завдання дослідження:

- уточнити й класифікувати наявні визначення РТФ, простеживши їхнє походження від моделей прийняття технології / відповідності завдання-технології до сучасних підходів, що охоплюють цифровий добробут і роботу з генеративним ШІ;
- створити інвентар інструментів вимірювання РТФ (самозвітні шкали, багатовимірні опитувальники, алгоритмічні індекси) та проаналізувати їхні психометричні властивості й сфери застосування;
- синтезувати наявні дані щодо антецедентів, модераторів і наслідків РТФ (продуктивність, задоволення роботою, технострес, кар'єрна успішність), приділивши увагу змінам у часі й галузевим відмінностям;
- сформулювати пріоритетні напрями для майбутніх досліджень і практичних застосувань.

Методи та організація дослідження.

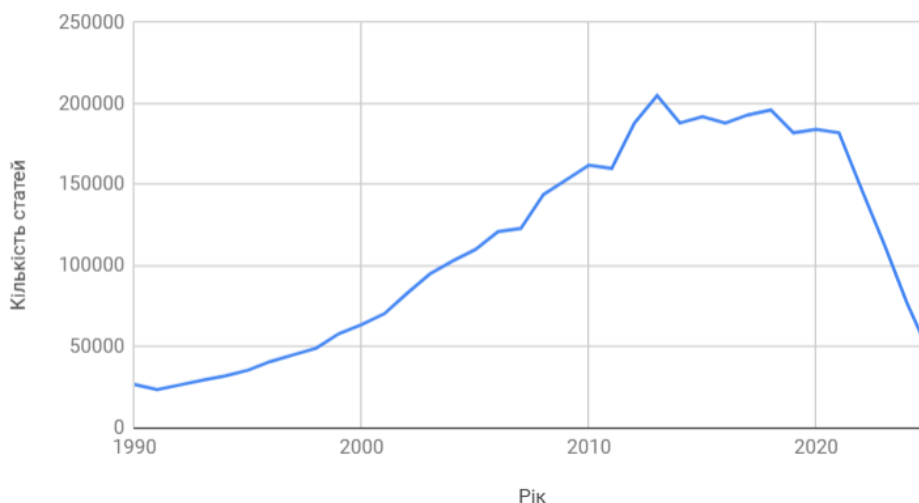
Методологія огляду ґрунтується на підході скопінг-огляду, який дає змогу картографувати основні концепти і лакуни досліджень, не прагнучи до метааналітичної оцінки ефектів [4; 21]. Автор, виступаючи єдиним рецензентом, сформував цільову добірку із 41 праці, що, на його думку, репрезентують найвпливовіші й найновіші роботи про РТФ у робочому середовищі за 1990–2025 рр. Пошук здійсню-

вався у Scopus, Web of Science Core Collection та Google Scholar за комбінаціями ключових слів person – technology fit, task – technology fit, workplace тощо; результати доповнювалися пошуком за списками літератури. До огляду включалися рецензовані англomовні статті та конференційні матеріали з чітким фокусом на РТФ у професійному контексті; виключалися дублікати, тези без повного тексту та роботи поза сферою праці.

Скринінг відбувався у два етапи: спершу за назвою й анотацією, далі за повним текстом. З кожної статті екстрагувалися дані про теоретичне визначення РТФ, інструмент вимірювання, дизайн і вибірку дослідження, а також виявлені антецеденти, модератори та наслідки. Формальної оцінки ризику упередженостей не проводилося, проте для критичної інтерпретації результатів фіксувалися тип дизайну, розмір вибірки й звітність про валідність інструментів.

Результати дослідження. Тренд публікацій. Як видно з рисунка 1, кількість згадок person-technology fit у Google Scholar неухильно зростала від початку 1990-х (≈27 тис. у 1990 р.) до піку у 2013 р. (≈205 тис.). Далі спостерігалось відносне плато 2013–2018 рр. (≈188–196 тис.) і поступове зниження після 2019 р., що, імовірно, пов'язано з лагом індексації та розпорошенням термінології (2024 р. – ≈76,8 тис.; 2025 р. – ≈45,8 тис.). У нашій цільовій вибірці із 41 роботи 65 % опубліковано після 2014 р., що узгоджується з фазою «експоненційного інтересу» на графіку.

Кількість згадок в статтях, 1990-2025 рр (Google Scholar)



Географія авторів. Провідними залишаються США ($\approx 40\%$ вибірки), далі – Об'єднане Королівство та Нідерланди ($\approx 15\%$), скандинавські країни ($\approx 10\%$), Азійсько-Тихоокеанський регіон-Індія, Сингапур, Індонезія, Китай ($\approx 20\%$), а також Австралія та багатонаціональні команди ($\approx 15\%$). Помітна поява авторів з Глобального Півдня після 2014 р., що свідчить про географічне розширення поля.

Типи досліджень та методи. Кількісні кроссекційні опитування $\approx 60\%$ (25/41). Більшість використовує адаптовані самооцінкові шкали РТФ або ТТФ. Концептуальні/теоретичні статті й ревію $\approx 20\%$ (8/41), серед яких ключові огляди ТТФ-теорії та РТФ операціоналізації.

Контексти вибірок. Приблизно половина досліджень (49 %) сфокусована на ІТ-фахівцях чи цифрових робітниках, 27 % – на академічному або публічному секторі, 15 % – на споживчому й e-commerce контексті та 9 % – на кросфункціональних «робочих смартмісцях» з генеративним ШІ.

Так, поле характеризується стійким приростом публікацій до середини 2010-х, домінуванням опитувальних кількісних методів й англomовних (переважно західних) авторських колаборацій. Водночас спостерігається поступова диверсифікація як географій, так і дизайнів – із зміщенням до аналітики користувацьких даних та AI-зумовлених сценаріїв, що свідчить про дозрівання та розширення дослідницької програми РТФ.

Концептуалізації РТФ (типи визначень). Огляд виявив чотири провідні підходи до операціоналізації РТФ, які розвивалися еволюційно, але досі співіснують у літературі.

Функціонально-інструментальний підхід. Він бере витоки з моделі ТТФ, де відповідність оцінюється через те, наскільки характеристики системи дають змогу якісно виконувати завдання [10]. У дослідженнях на робочому місці акцент змістився від «завдання – технологія» до «людина – технологія», проте метрична логіка лишилася тією ж: узгодження технічного функціоналу з компетенціями працівника забезпечує продуктивність і прийняття ІТ-інновацій [9].

Психологічно-атрибутивний підхід. Тут РТФ розглядають як суб'єктивне відчуття

«зручності» або гармонії користувача з цифровою системою, подібне до класичної парадигми моделі прийняття технології / уніфікованої теорії прийняття й використання технології [23; 24]. Фокус робиться на когнітивно-афективних процесах – корисність, легкість використання, задоволення, що ведуть до наміру продовжувати користування.

РТФ-розширення (потреби – ресурси / вимоги – здатності / ціннісна конгруентність). Спираючись на теорії «людина – середовище», дослідники трактують РТФ як багатовимірний збіг потреб і можливостей [7]. Такі роботи оцінюють не лише технічну придатність, а й узгодженість цінностей, цілей та стиль взаємодії, що робить концепт релевантним для питань благополуччя й довгострокової кар'єрної адаптації [19; 22].

Динамічно диференційований підхід («мікрофіт / мікромісфіт»). Нещодавно запропонована тривимірна модель розрізняє дефіцитну та надлишкову невідповідність між індивідуальними здібностями й складністю технології, підкреслюючи, що як брак, так і надмір функцій можуть викликати технострес [12]. Подальші дослідження підтверджують, що U-подібна залежність пояснює проблематичне використання ІТ краще, ніж лінійні метрики збігу [14].

Незважаючи на різні акценти – інструментальність, суб'єктивні переживання, екологічний збіг чи динаміку, – усі підходи сходяться на тезі, що РТФ є реляційною характеристикою, яка виникає на перетині властивостей технології та індивідуальних ресурсів користувача. Водночас саме термінологічна строкатість утруднює кумулятивне знання: більшість досліджень залишаються всередині обраної рамки, що робить прямі порівняння результатів обмеженими. Отже, майбутні роботи потребують інтегративних моделей, здатних одночасно враховувати функціональні, психологічні та контекстуальні виміри РТФ, а також їхню змінність упродовж життєвого циклу технології.

Інструменти вимірювання РТФ. У літературі домінують два підходи: 1) короткі самооцінкові опитувальники; 2) алгоритмічні індекси на основі даних використання й аналізу текстів. Базовим опитувальником є шкали

суб'єктивної відповідності [7], які окремо вимірюють потреби – ресурси / вимоги – здатності та відповідність працівника та робочого середовища в робочому контексті. Для стислих вимірювань використовують Perceived Fit Scale [11]. Інструмент Vocational Fit Assessment [13] призначений для професійної реабілітації (зіставлення здібностей працівника та вимог роботи) і не є прямим аналогом організаційних шкал РТФ.

Спеціально під РТФ розроблено семипунктову шкалу Томера й Мішри, що поєднує функціональний комфорт і досвід підтримки користувача [19]; її надійність у вибірках ІТ-фахівців становить $\alpha \approx .88$, а структурна інваріантність підтверджена між двома секторами. Для більш екологічного виміру узгодженості робочого середовища використовують General Environment Fit Scale з трьома вимірами – фізичним, технічним і соціальним [5].

Окрему хвилю сформував динамічний підхід «занадто мало» / «занадто багато» невідповідності, який вимірює, чи є технологія занадто складною або, навпаки, недостатньо функціональною для користувача [12]. Дванадцять пунктів цієї шкали дають надійність $\alpha \approx .87-.92$ та показують U-подібний зв'язок із техностресом. Цільові адаптації ТТФ робляться і для галузевих сервісів, наприклад шестипунктовий інструмент [1] для телемедицини.

Другий напрям – алгоритмічні індекси та підходи орієнтовані на дані. Дослідники застосували рамку ТТФ для адаптації електронного порталу пацієнта: дослідники поєднали спостереження за взаємодією користувачів з оцінюванням відповідності функцій робочим завданням, що дало змогу поліпшити відповідність системи й користувачів. Подібно, модель ML-RIASEC збігу вакансій з резюме зіставляє векторні профілі кандидатів із текстами вакансій і досягає діагностичної точності в прогнозі кар'єрних виборів [16].

Загалом, у галузі досі домінують короткі самозвітні шкали (≈ 60 % емпіричних робіт), здебільшого з $\alpha > .80$, проте рідко перевірені на культурну чи галузеву інваріантність. Алгоритмічні метрики лише починають інтегруватися та ще майже не поєднуються з опитувальниками в одному дослідницькому дизайні.

Отже, подальший поступ вимагатиме комбінованих підходів, які б одночасно враховували суб'єктивні переживання користувачів, об'єктивні поведінкові дані й можливі нелінійні ефекти дефіцитної або надлишкової невідповідності технології.

Антецеденти й модератори РТФ.

Узагальнення 41 роботи показує, що підґрунтям формування РТФ слугує три взаємопов'язані кластери чинників.

Особистісні ресурси. Індивідуальні відмінності (зокрема, комп'ютерна впевненість і риси «Великої п'ятірки») виконують подвійну роль: виступають антецедентами сприйнятливості до техностресорів і модераторами зв'язку «техностресори – наслідки». Інгібітори техностресу та особистісні ресурси послаблюють негативні ефекти, тоді як уразливі профілі їх підсилюють [15; 17]. У вищій освіті технострес здебільшого постає як наслідок мультимісних невідповідностей «працівник – робоче середовище», тобто конфлікту між вимогами технологій / організації та ресурсами / очікуваннями викладачів [26].

Контекст організації. Наявність навчання та технічної підтримки, культура експериментування і цифрове лідерство істотно посилюють зв'язок між технічними можливостями й відчуттям узгодженості [3; 20]. Політика «принеси власний пристрій», автономність роботи й дистанційний режим є умовними модераторами: за браку стандартів або підтримки вони підвищують ризик дефіцитної чи надлишкової невідповідності [27].

Так, РТФ формується у «трикутнику»: особа $\times$ технологія $\times$ середовище. Кожна сторона може як стимулювати, так і послаблювати відповідність, що пояснює розмаїття емпіричних ефектів.

Наслідки РТФ. Продуктивність та ефективність. Починаючи з оригінальної моделі ТТФ, доведено, що висока відповідність прямо підвищує індивідуальну продуктивність і якість виконання завдань [10] та опосередковано впливає на швидкість цифрових трансформацій у проєктах [12].

Аттитюди й поведінка користувачів. У більшості робіт РТФ позитивно корелює із задоволенням роботою, наміром продовжувати використання системи та лояльністю до орга-

нізації [9; 19]. Натомість «розрив відповідності» підсилює намір звільнитися або опір змінам.

Психофізичний добробут. Достатня РТФ знижує технострес, цифрову втому й імовірність інформаційного перевантаження [8]. Навпаки, моделі «занадто мало» / «занадто багато» показують U-подібний зв'язок з емоційним виснаженням: як нестача, так і надлишок функцій погіршують самопочуття [12]. Нові роботи демонструють, що РТФ опосередковує ефект цифрового лідерства на відчуття балансу «робота – життя» та показники цифрового благополуччя [3].

Кар'єрні та організаційні результати. Висока відповідність асоціюється зі швидшим просуванням і вищою кар'єрною задоволеністю в ІТ-професіоналів [19], тоді як алгоритмічні індекси відповідностей між компетенціями й робочими завданнями корелюють із точністю прогнозів кар'єрного успіху на ринку вакансій [16]. На рівні організації кумулятивний РТФ зменшує витрати на впровадження нових ІТ-систем і швидше переводить їх у стадію рутинного використання.

Обмеження огляду. Цей огляд має кілька методичних і змістових обмежень. По-перше, застосовано цільовий відбір 41 публікації, що забезпечує аналітичну глибину, але не гарантує вичерпності; отже, частина релевантних досліджень могла залишитися поза вибіркою [4]. По-друге, один рецензент здійснював пошук, скринінг і кодування, що підвищує ризик суб'єктивних помилок, особливо в оцінці теоретичної релевантності. По-третє, огляд обмежено англомовними джерелами з баз Scopus, WoS і Google Scholar; тому зразок переважно репрезентує західний науковий дискурс. По-четверте, різноманітність дефініцій і методів вимірювання РТФ не дозволила провести метааналітичну статистику; аналіз носив переважно наративний характер. Нарешті, 60 % емпіричних досліджень є кроссекційними опитуваннями, що обмежує можливість робити висновки про причини й не дає можливості побачити, як РТФ змінюється з часом.

Напрями майбутніх досліджень. Систематизація та стандартизація поняття. Потрібні інтегративні моделі, що одно-

часно враховують функціональні, психологічні й контекстуальні виміри РТФ, а також розрізняють дефіцитну і надлишкову невідповідність.

Розширені методи вимірювання. Варто поєднувати валідовані опитувальники з цифровими слідами, телеметрією та алгоритмічними індексами для об'єктивного фіксування зміни fit у реальному часі. Одночасно слід перевіряти міжкультурну й галузеву інваріантність шкал, щоби результати були порівнюваними.

Лонгітюдні та експериментальні дизайни. Лонгітюдні панельні дослідження й польові експерименти допоможуть відстежити динаміку РТФ під час впровадження нових технологій і виявити причинні зв'язки між антецедентами, відповідністю та наслідками.

Недостатньо вивчені популяції та контексти. Слід фокусуватися на гіг-працівниках, старших вікових когортів, працівниках Глобального Півдня та нейрорізноманітних співробітниках, щоб розширити екологічну валідність висновків.

Нова хвиля технологій. Генеративний ШІ, когнітивні агенти, метавсесвіти, носимі пристрої й платформи «без коду» створюють радикально інший технічний ландшафт; потрібні дослідження того, як ці інструменти змінюють логіку формування та проявів РТФ.

Темний бік та інтервенції. Варто вивчати, як РТ-misfit сприяє техностресу, цифровій перевтомі й вигоранню, та тестувати профілактичні інтервенції-навчання цифрового добробуту, гнучку кастомізацію інтерфейсів, програми створення робочого місця.

Багаторівневі моделі. Розгляд РТФ як феномену, що виникає на перетині рівнів «особа – команда – організація», дасть змогу виявити складні модераційні та медіаційні механізми, особливо в гібридних і віртуальних командах.

Реалізація цих напрямів допоможе перейти від фрагментованого накопичення результатів до кумулятивної наукової програми, здатної підтримати ефективні й етичні цифрові трансформації на робочому місці.

Висновки. Метою статті було систематизувати, як у 1990–2025 рр. змінювалися уявлення про РТФ, способи його вимірювання та емпіричні висновки щодо впливу на

робочу діяльність. Проведений скопінг-огляд 41 публікації дає змогу виокремити три ключові тенденції.

По-перше, концептуальна еволюція. Від інструментального узгодження «завдання – технологія» поле перейшло до багатовимірного бачення «людина – технологія – контекст», де важливими стали психологічні переживання, ціннісна конгруентність і динаміка «дефіцит / надлишок» функціоналу. Нині РТФ розглядається як реляційна характеристика, що формується на перетині особистісних ресурсів, властивостей цифрових систем й організаційної підтримки.

По-друге, методологічна диверсифікація. Домінування коротких самооцінкових шкал поступово доповнюють алгоритмічні індекси, побудовані на лог-даних і NLP-аналізі вакансій. Проте стандартизованого «золотого стандарту» поки немає, а більшість шкал не перевірені на міжкультурну інваріантність. Це ускладнює порівняння результатів і стримує метааналітичний синтез.

По-третє, багатовимірні наслідки. Висока відповідність стабільно пов'язана з вищою продуктивністю, задоволенням роботою та нижчим техностресом, тоді як розрив відповідності підсилює емоційне виснаження

і намір залишити організацію. Ці ефекти проявляються як у традиційних ІТ-командах, так і в нових сценаріях генеративного ШІ, підтверджуючи стратегічну вагу РТФ для успішної цифрової трансформації.

Однак огляд виявив низку прогалин: відсутність узгодженої термінології, дефіцит довгітюдних і мультиджерельних досліджень, слабе представництво гіг-працівників і працівників Глобального Півдня, а також недостатній аналіз «темного боку» надлишкових цифрових функцій. Заповнення цих лакун вимагатиме інтегративних моделей, що поєднують психометричні опитувальники з об'єктивними цифровими слідами, і багаторівневих дизайнів, здатних відстежити динаміку відповідності в часі.

Для практики це означає, що організації мають регулярно діагностувати РТФ, калібрувати складність інструментів під компетенції співробітників та інвестувати в цифрове лідерство й навчання. Для науки – що подальший поступ лежить у стандартизації понять і методів, міждисциплінарних колабораціях та дослідженні нових технологічних середовищ, де відповідність людини й технології стає критичною умовою добробуту та ефективності.

Список використаних джерел

1. Ali F., Rasoolimanesh S. M., Sarstedt M., Ringle C. M., Ryu K. An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) in hospitality research. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 2018. Т. 30, № 1. С. 514–538.
2. Ali S. B., Romero J., Morrison K., Hafeez B., Ancker J. S. Focus Section Health IT Usability: Applying a Task–Technology Fit Model to Adapt an Electronic Patient Portal for Patient Work. *Applied Clinical Informatics*. 2018. Т. 9, № 1. С. 174–184.
3. Alkhayyal S., Bajaba S. Countering technostress in virtual work environments: The role of work-based learning and digital leadership in enhancing employee well-being. *Acta Psychologica*. 2024. Т. 248. Article ID 104377.
4. Arksey H., O'Malley L. Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*. 2005. Т. 8, № 1. – С. 19–32.
5. Beasley C. R., Jason L. A., Miller S. A. The General Environment Fit Scale: A factor analysis and test of convergent construct validity. *American Journal of Community Psychology*. 2012. Т. 50, № 1. С. 64–76.
6. Bondanini G., Giorgi G., Ariza-Montes A., Vega-Muñoz A., Andreucci-Annunziata P. Technostress dark side of technology in the workplace: A scientometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. – Т. 17, № 21. Article ID 8013.
7. Cable D. M., DeRue D. S. The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*. 2002. Т. 87, № 5. С. 875–884.
8. Chakraborty D., Troise C., Bresciani S. Exploring consumer intentions to continue: Integrating task technology fit and social technology fit in generative AI-based shopping platforms. *Technovation*. 2025. Т. 142. Article ID 103189.
9. Dishaw M. T., Strong D. M. Extending the Technology Acceptance Model with task–technology fit constructs. *Information & Management*. 1999. Т. 36, № 1. – С. 9–21.

10. Goodhue D. L., Thompson R. L. Task-technology fit and individual performance. *MIS Quarterly*. 1995. T. 19, № 2. C. 213–236.
11. Hinkle R. K., Choi N. Measuring Person–Environment Fit: A further validation of the perceived fit scale. *International Journal of Selection and Assessment*. 2009. T. 17, № 3. C. 324–328.
12. Howard M. C., Rose J. C. Refining and extending task–technology fit theory: Creation of two task–technology fit scales and empirical clarification of the construct. *Information & Management*. 2019. T. 56, № 6. Article ID 103134.
13. Persch A. C., Gugiu P. C., Onate J. A., Cleary D. S. Development and psychometric evaluation of the Vocational Fit Assessment (VFA). *The American Journal of Occupational Therapy*. 2015. T. 69, № 6.
14. Pirkkalainen H., Tarafdar M., Salo M., Makkonen M. Proximal and distal antecedents of problematic information technology use in organizations. *Internet Research*. 2022. T. 32, № 7. C. 139–168.
15. Ragu-Nathan T. S., Tarafdar M., Ragu-Nathan B. S., Tu Q. The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation // *Information Systems Research*. 2008. T. 19, № 4. C. 417–433.
16. Song Q. C., Shin H. J., Tang C., Hanna A., Behrend T. Investigating machine learning’s capacity to enhance the prediction of career choices. *Personnel Psychology*. 2024. T. 77, № 2. C. 295–319.
17. Srivastava S. C., Chandra S., Shirish A. Technostress creators and job outcomes: Theorising the moderating influence of personality traits. *Information Systems Journal*. 2015. T. 25, № 4. C. 355–401.
18. Suryani W. D., Sumiyana S. Task-technology fit and person-job fit: A beauty contest to improve the success of information systems. *Journal of Indonesian Economy and Business*. 2014. T. 29, № 2. C. 9117.
19. Tomer G., Mishra S. K. Exploring person technology fit and its impact on work outcomes among IT professionals. *Academy of Management Proceedings*. 2015. T. 2015, № 1. Article ID 15957.
20. Trenerry B., Chng S., Wang Y., Suhaila Z. S., Lim S. S., Lu H. Y., Oh P. H. Preparing workplaces for digital transformation: An integrative review and framework of multi-level factors. *Frontiers in Psychology*. 2021. T. 12. Article ID 620766.
21. Tricco A. C., Lillie E., Zarin W., O’Brien K. K., Colquhoun H., Levac D., ... Straus S. E. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*. 2018. T. 169, № 7. C. 467–473.
22. Van Woerkom M., Bauwens R., Gürbüz S., Brouwers E. Enhancing person-job fit: Who needs a strengths-based leader to fit their job? *Journal of Vocational Behavior*. 2024. T. 154. Article ID 104044.
23. Venkatesh V., Davis F. D. A theoretical extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. *Management Science*. 2000. T. 46, № 2. C. 186–204.
24. Venkatesh V., Thong J. Y., Xu X. Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*. 2012. T. 36, № 1. C. 157–178.
25. Vial G. Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Managing Digital Transformation*. 2021. C. 13–66.
26. Wang X., Li B. Technostress among university teachers in higher education: A study using multidimensional person–environment misfit theory. *Frontiers in Psychology*. 2019. T. 10. Article ID 1791.
27. Yen D. C., Wu C. S., Cheng F. F., Huang Y. W. Determinants of users’ intention to adopt wireless technology: An empirical study by integrating TTF with TAM. *Computers in Human Behavior*. 2010. T. 26, № 5. C. 906–915.

References

1. Ali, F., Rasoolimanesh, S. M., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Ryu, K. (2018). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) in hospitality research. *International journal of contemporary hospitality management*, 30 (1), 514–538.
2. Ali, S. B., Romero, J., Morrison, K., Hafeez, B., & Ancker, J. S. (2018). Focus section health IT usability: applying a task-technology fit model to adapt an electronic patient portal for patient work. *Applied Clinical Informatics*, 9 (01), 174–184.
3. Alkhayyal, S., & Bajaba, S. (2024). Countering technostress in virtual work environments: The role of work-based learning and digital leadership in enhancing employee well-being. *Acta psychologica*, 248, 104377.
4. Arksey, H., & O’malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8 (1), 19–32.
5. Beasley, C. R., Jason, L. A., & Miller, S. A. (2012). The general environment fit scale: A factor analysis and test of convergent construct validity. *American journal of community psychology*, 50 (1), 64–76.

6. Bondanini, G., Giorgi, G., Ariza-Montes, A., Vega-Muñoz, A., & Andreucci-Annunziata, P. (2020). Technostress dark side of technology in the workplace: A scientometric analysis. *International journal of environmental research and public health*, 17 (21), 8013.
7. Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of applied psychology*, 87 (5), 875.
8. Chakraborty, D., Troise, C., & Bresciani, S. (2025). Exploring consumer intentions to continue: Integrating task technology fit and social technology fit in generative AI based shopping platforms. *Technovation*, 142, 103189.
9. Dishaw, M. T., & Strong, D. M. (1999). Extending the technology acceptance model with task–technology fit constructs. *Information & management*, 36(1), 9–21.
10. Goodhue, D. L., & Thompson, R. L. (1995). Task-technology fit and individual performance. *MIS quarterly*, 213–236.
11. Hinkle, R. K., & Choi, N. (2009). Measuring Person–Environment Fit: A further validation of the perceived fit scale. *International journal of Selection and Assessment*, 17 (3), 324–328.
12. Howard, M. C., & Rose, J. C. (2019). Refining and extending task–technology fit theory: Creation of two task–technology fit scales and empirical clarification of the construct. *Information & Management*, 56 (6), 103134.
13. Persch, A. C., Gugiu, P. C., Onate, J. A., & Cleary, D. S. (2015). Development and psychometric evaluation of the Vocational Fit Assessment (VFA). *The American Journal of Occupational Therapy*, 69 (6)
14. Pirkkalainen, H., Tarafdar, M., Salo, M., & Makkonen, M. (2022). Proximal and distal antecedents of problematic information technology use in organizations. *Internet Research*, 32 (7), 139–168.
15. Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information systems research*, 19 (4), 417–433.
16. Song, Q. C., Shin, H. J., Tang, C., Hanna, A., & Behrend, T. (2024). Investigating machine learning's capacity to enhance the prediction of career choices. *Personnel Psychology*, 77(2), 295–319.
17. Srivastava, S. C., Chandra, S., & Shirish, A. (2015). Technostress creators and job outcomes: theorising the moderating influence of personality traits. *Information Systems Journal*, 25 (4), 355–401.
18. Suryani, W. D., & Sumiyana, S. (2014). Task-technology fit and person-job fit: a beauty contest to improve the success of information systems. *Journal of Indonesian Economy and Business (JIEB)*, 29 (2), 99–117.
19. Tomer, G., & Mishra, S. K. (2015). Exploring person technology fit and its impact on work outcomes among IT professionals. In *Academy of management proceedings* (Vol. 2015, No. 1, P. 15957). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
20. Trenerry, B., Chng, S., Wang, Y., Suhaila, Z. S., Lim, S. S., Lu, H. Y., & Oh, P. H. (2021). Preparing workplaces for digital transformation: An integrative review and framework of multi-level factors. *Frontiers in psychology*, 12, 620766.
21. Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169 (7), 467–473.
22. van Woerkom, M., Bauwens, R., Gürbüz, S., & Brouwers, E. (2024). Enhancing person-job fit: who needs a strengths-based leader to fit their job?. *Journal of Vocational Behavior*, 154, 104044.
23. Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46 (2), 186–204.
24. Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS quarterly*, 157–178.
25. Vial, G. (2021). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Managing digital transformation*, 13–66.
26. Wang, X., & Li, B. (2019). Technostress among university teachers in higher education: A study using multidimensional person-environment misfit theory. *Frontiers in psychology*, 10, 1791.
27. Yen, D. C., Wu, C. S., Cheng, F. F., & Huang, Y. W. (2010). Determinants of users' intention to adopt wireless technology: An empirical study by integrating TTF with TAM. *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 906–915.

Надійшла 11.08.2025

Прийнята 02.09.2025

Опублікована 15.10.2025

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Шелевер О. В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

доцентка кафедри психології

Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

ORCID ID: 0000-0003-2200-5382

У статті авторкою досліджується роль технологій відкритої освіти в розвитку професійних компетентностей викладача в умовах сучасного освітнього процесу. Підкреслюється, що інформатизація суспільства і дедалі більший попит на доступність, гнучкість і якість освіти зумовлюють імперативну необхідність інтеграції відкритої освіти. Аналізується сутність відкритої освіти як комплексу взаємопов'язаних компонентів, що містять відкриті освітні ресурси, масові відкриті онлайн-курси, відкрите програмне забезпечення та хмарні технології. Обґрунтовано, що використання цих технологій не лише розширює доступ викладачів до актуальних знань та передових методик, а й активно сприяє формуванню і вдосконаленню їхніх цифрових, предметних, методичних, дослідницьких та комунікативних компетентностей. Зазначено, що сучасний освітній ландшафт надає педагогічним працівникам значно розширені можливості для безперервного професійного розвитку й удосконалення педагогічної майстерності, що виходить за межі виключно традиційних форм навчання.

Запропоновано авторські рекомендації для освітніх закладів і викладачів щодо системної інтеграції технологій відкритої освіти, що охоплюють розробку програм професійного розвитку, створення сприятливої інфраструктури та активної мережі. Висновки підтверджують, що технології відкритої освіти є стратегічним інструментом для забезпечення безперервного професійного зростання викладачів і підвищення якості освіти відповідно до європейських стандартів і викликів цифрового суспільства. Відкриті освітні ресурси надають викладачам безоплатний доступ до актуальних матеріалів, методик та інструментів, що дає їм змогу постійно оновлювати предметні знання, розвивати цифрові навички, обмінюватися досвідом та інтегрувати інноваційні підходи у свою професійну діяльність, підвищуючи якість викладання.

Ключові слова: вища освіта, викладач, освітній процес, компетентності, цифровізація, цифрові платформи.

Shelever O. V. Development of teacher's professional competencies in the educational process by means of open education technologies

In the article, the author examines the role of open education technologies in the development of teacher's professional competencies in the modern educational process. It is emphasized that the informatization of society and the growing demand for accessibility, flexibility and quality of education make it imperative to integrate open education. The essence of open education as a set of interrelated components, including open educational resources, massive open online courses, open source software and cloud technologies, is analyzed. It is substantiated that the use of these technologies not only expands teachers' access to relevant knowledge and advanced techniques, but also actively contributes to the formation and improvement of their digital, subject, methodological, research and communication competencies. It is noted that the modern educational landscape provides teachers with significantly expanded opportunities for continuous professional development and improvement of pedagogical skills, which goes beyond the traditional forms of education.

The author's recommendations for educational institutions and teachers on the systematic integration of open education technologies, including the development of professional development programs, the creation of favorable infrastructure and active networking, are proposed. The conclusions confirm that open education technologies are a strategic tool for ensuring continuous professional development of teachers and improving the quality of education in line with European standards and the challenges of the digital society. Open educational resources provide teachers with free access to up-to-date materials, methodologies, and tools, which allows them to constantly update subject knowledge, develop digital skills, share experiences, and integrate innovative approaches into their professional activities, improving the quality of teaching.

Keywords: higher education, teacher, educational process, competencies, digitalization, digital platforms.

Вступ. Інформатизація суспільства актуалізує завдання реалізації відкритої освіти на глобальному та регіональному рівнях. Цей феномен становить значний науково-практичний інтерес, оскільки відкриває нові освітні можливості, які безпосередньо впливають на розвиток професійних компетентностей викладача закладу вищої освіти. Аналіз результатів сучасних наукових досліджень [1; 2; 4–6] та власний педагогічний досвід дає можливість зробити висновок, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у відкритій освіті забезпечує:

- демократизацію доступу до освітніх ресурсів для викладачів, нівелюючи соціальні, матеріальні та географічні бар'єри;
- гнучкість організації освітнього процесу, даючи змогу викладачам обирати зручний час і місце для професійного розвитку;
- індивідуалізацію навчання, адаптуючи зміст і методи до їхніх унікальних потреб та сприяючи активізації самостійної діяльності;
- розширення джерельно-інформаційної бази для навчально-дослідницьких проєктів.

Так, технології відкритої освіти є ключовим засобом для систематичного й ефективного розвитку професійних компетентностей викладача в умовах сучасного освітнього процесу.

Питання, пов'язані з використанням та імплементацією відкритої освіти, становлять значний інтерес і знайшли своє широке відображення у працях як українських, так і зарубіжних науковців. Серед вітчизняних дослідників, чий роботи присвячені цій проблематиці, слід відзначити В. Бикова, А. Іщенка, Л. Карташову, Т. Сорочан. Питання професійного розвитку викладачів із залученням інформаційно-комунікаційних технологій, що розглядається як невід'ємна частина концепції навчання впродовж життя, знайшло ґрунтовне відображення в працях низки українських науковців. Серед них слід виокремити дослідження О. Шпарик, Т. Вакалюк, С. Мартинюка, А. Коломійця та інших.

Методи та методики дослідження. Методологія дослідження ґрунтувалася на застосуванні інтегрованого комплексу наукових

підходів, що забезпечило його всебічний та системний характер. Зокрема, використано комплексний підхід, який дав змогу розглянути розвиток професійних компетентностей викладача не лише як сукупність окремих елементів, а і як багатокomпонентну систему, що перебуває під впливом різноманітних чинників, включно з технологіями відкритої освіти та специфікою сучасного освітнього середовища. Системний підхід уможливив аналіз процесу розвитку компетентностей викладача як цілісної, динамічної системи, де взаємопов'язані її складники (знання, вміння, навички, особистісні якості) та функціонування (саморозвиток, взаємодія з відкритими освітніми ресурсами, педагогічна діяльність). Метод системно-структурного аналізу дав змогу простежити розвиток педагогічної думки з досліджуваної проблеми.

Результати та дискусії. Освітня сфера становить об'єкт підвищеного наукового й практичного інтересу в контексті впровадження й адаптації новітніх технологій. Це зумовлено насамперед значною гетерогенністю та широким спектром потенційних користувачів різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій, які знаходять своє застосування в усіх складниках академічного процесу: від безпосереднього навчання та викладання до всеохопних систем оцінювання знань і компетентностей. Така багатогранність зумовлює необхідність ґрунтового теоретичного осмислення процесів технологічної інтеграції в освіті.

Сучасний освітній ландшафт надає педагогічним працівникам значно розширені можливості для безперервного професійного розвитку й удосконалення педагогічної майстерності, що виходить за межі виключно традиційних форм навчання. Поряд з очними курсами підвищення кваліфікації сьогодні значної актуальності набувають дистанційні, а також різноманітні спеціалізовані онлайн-сервіси і цифрові ресурси. Ці інструменти відкривають нові горизонти для самоосвіти й інтерактивного професійного зростання викладачів.

Автори дослідження [7] зазначають, що «технології відкритої освіти – це сукупність програмних, апаратних та методологічних засобів, принципів і підходів, які забезпечу-

ють доступність, гнучкість, інтерактивність, індивідуалізацію навчання шляхом використання відкритих ресурсів, платформ та спільнот. Вони є невід'ємною частиною глобального руху за демократизацію освіти й розширення можливостей для навчання впродовж життя».

Розуміння сутності відкритої освіти в ширшому контексті динамічного трансформаційного ландшафту сучасної вищої школи є важливим. Такий підхід дає змогу фахівцям-практикам та науковцям глибоко осмислити специфічні зміни, що нині відбуваються в академічному середовищі. Попри те, що окремі освітні парадигми сучасності сфокусовані на проривних технологічних інноваціях як на головному каталізаторі змін, центральною ідеєю дослідження є аналіз еволюції вищої освіти крізь призму демократизації і принципів прав людини.

Історично вища освіта була переважно елітарним явищем, доступним лише обмеженій частині населення. Проте протягом останніх десятиліть спостерігається стійка тенденція до її поступової демократизації та розширення доступності для значно ширших верств суспільства [8]. Це явище наразі набуває глобального масштабу, охоплюючи дедалі більшу кількість країн. Зазначені зміни не лише відображають дедалі більшу демократизацію суспільства й посилення глобальної уваги до дотримання прав людини, а й свідчать про стрімке зростання попиту на диверсифіковану та гнучку систему вищої освіти. Така система є необхідною для адекватного реагування на дедалі складніші й мінливі потреби глобалізованих суспільств, що вимагає від викладачів постійного розвитку їхніх професійних компетентностей, зокрема через використання технологій відкритої освіти, які за своєю природою відповідають принципам доступності й інклюзивності.

У 2007 році ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ визначили право на освіту через три ключові аспекти: доступність, якість та повагу в освітньому середовищі [7]. Це покладає відповідальність на уряди, заклади та організації щодо надання освітніх ресурсів та управління освітнім процесом. У контексті відкритої освіти доступ вимагає від провайдерів забез-

печення широкого доступу до різноманітних освітніх ресурсів; якість передбачає відповідальність закладів і розробників контенту (викладачів) за визначення стандартів створення матеріалів, викладання та оцінювання; повага зобов'язує провайдерів створювати атмосферу взаємоповаги, а викладачів і здобувачів – взаємодіяти з гідністю. Узагальнюючи вищезазначене, ефективність відкритої освіти залежить від гармонійного врахування всіх трьох цих складників.

У результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел [1; 3; 4] та саморефлексії досвіду, встановлено ключові компоненти та технології відкритої освіти:

- відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources, OER). Будь-які навчальні, наукові чи дослідницькі матеріали, що перебувають у суспільному надбанні або випущені під відкритою ліцензією (наприклад, Creative Commons), яка дозволяє їх вільне використання, адаптацію та поширення. Це можуть бути відкриті підручники, конспекти лекцій, презентації, відеокурси, завдання, тести, симуляції, бази даних, програмне забезпечення. Вони створюють базу знань, доступну для викладачів і здобувачів безоплатно, сприяючи оновленню змісту освіти та професійному саморозвитку викладачів шляхом доступу до актуальних матеріалів;

- масові відкриті онлайн-курси (Massive Open Online Courses, MOOCs). Онлайн-курси, призначені для необмеженої кількості учасників та доступні через інтернет. Їх часто пропонують провідні заклади освіти й освітні платформи. Зокрема, варто відзначити Coursera, edX, Prometheus, FutureLearn, Khan Academy. Їх основна роль – надати викладачам можливість підвищувати свою кваліфікацію, вивчати нові дисципліни, опановувати новітні педагогічні методики та цифрові інструменти в гнучкому форматі. Це прямий засіб розвитку їхніх предметних та ІК-компетентностей;

- відкриті програмні засоби та платформи (Open Source Software & Platforms). Програмне забезпечення, вихідний код якого є відкритим для публічного доступу, модифікації та поширення. Це можуть бути сис-

теми управління навчанням (LMS), як-от Moodle, Canvas. Інструменти для створення контенту, наприклад H5P (інтерактивний контент), OpenShot (відеоредактор), GIMP (графічний редактор). Інструменти для співпраці, як-от Nextcloud (хмарне сховище з функціями колаборації);

- хмарні технології (Cloud Computing). Це модель надання обчислювальних ресурсів (серверів, сховищ даних, баз даних, мережевих можливостей, програмного забезпечення), як-от послуги через інтернет, зокрема Google Workspace (Docs, Drive, Meet), Microsoft 365 (OneDrive, Teams), Dropbox. Вони забезпечують доступність освітніх ресурсів та інструментів з будь-якого місця і пристрою, спрощують співпрацю, обмін даними й зберігання великих обсягів інформації. Це важливо для гнучкості й доступності відкритої освіти.

Особливо перспективним напрямом у контексті організації та практичної реалізації навчання й професійного розвитку викладачів є інтеграція та активне використання засобів хмароорієнтованих систем відкритої науки [3]. Ці системи, що базуються на хмарних технологіях і принципах відкритого доступу, дають змогу розширити доступ до актуальних науково-методичних матеріалів, тобто викладачі отримують можливість доступу до широкого спектра досліджень, публікацій, вебінарів, конференційних матеріалів, що публікуються у відкритому доступі, незалежно від географічного розташування чи фінансових обмежень. Можуть забезпечити гнучкість навчання, адже хмарові рішення дають змогу педагогам навчатися у власному темпі, у зручний час та з будь-якого пристрою, що є важливим для зайнятих фахівців, які поєднують професійну діяльність з постійним підвищенням кваліфікації. Не менш важливо зазначити, що хмарні платформи відкритої науки сприяють формуванню професійних спільнот, дозволяючи викладачам обмінюватися досвідом, брати участь у спільних проєктах, обговорювати педагогічні інновації, отримувати зворотний зв'язок від колег. Це зміцнює їхні комунікативні та командні компетентності. Засоби відкритої науки надають викладачам можливість самостійно обирати напрями і ресурси для професійного вдосконалення відповідно

до їхніх індивідуальних потреб та кар'єрних цілей, що підвищує мотивацію до навчання.

У межах дослідження важливо акцентувати, що розвиток професійних компетентностей викладача в умовах сучасного освітнього процесу є важливим для забезпечення якості та інноваційності навчання. Технології відкритої освіти (далі – ТВО) пропонують унікальні можливості для цього. Наведемо рекомендації щодо їх ефективного використання:

I. На рівні освітніх закладів (адміністрації, методичних центрів).

- створення сприятливого інфраструктурного середовища, а саме забезпечення стабільного доступу, впровадження, підтримка відкритих платформ, створення власного репозитарію відкритих освітніх ресурсів;

- розробка та впровадження програм професійного розвитку, включаючи спеціалізовані курси чи тренінги, використання гнучких форматів навчання, розробка системи сертифікації опанованих компетентностей та визнавати ці досягнення при атестації і заохоченні викладачів;

- стимулювання науково-методичної діяльності. Заохочувати викладачів до участі в наукових проєктах, що досліджують ефективність і методологію застосування технологій відкритої освіти, організовувати внутрішні семінари, вебінари, «круглі столи», конференції для обміну передовим досвідом використання, стимулювати публікації викладачів щодо їхнього досвіду та досліджень у галузі відкритої освіти.

II. На рівні викладача (індивідуальні стратегії):

- активне опанування цифрових компетентностей, зокрема систематичне вивчення MOOCs, опанування інструментів створення контенту, освоєння платформ для співпраці;

- інтеграція ТВО в освітній процес. Створення власних ВОР через розробку власних навчальних матеріалів (презентації, конспекти, завдання); застосування гейміфікації та інтерактивних елементів, проєктна діяльність з елементами ТВО;

- участь у професійних спільнотах і обмін досвідом;

- рефлексія і самоаналіз. Систематично аналізувати вплив впроваджених ТВО на

власні компетентності та на навчальні результати здобувачів.

Впровадження цих рекомендацій дасть змогу системно розвивати професійні компетентності викладачів, роблячи їх більш адаптивними до сучасних вимог, здатними ефективно використовувати потенціал цифрових і відкритих технологій для створення якісного, гнучкого, доступного освітнього процесу.

Висновки. Проведене авторське дослідження переконливо демонструє, що технології відкритої освіти є невід’ємним і потужним каталізатором у процесі розвитку професійних компетентностей викладача в умовах сучасного освітнього простору. Інформатизація суспільства і глобальний запит на демократизацію та гнучкість освіти актуалізують необхідність цілеспрямованого впровадження відкритої освіти на всіх рівнях. Установлено, що концепція відкритої освіти розширює традиційні уявлення про доступ до якісної освіти

та її організацію. Вона забезпечує поглиблення демократизації освітнього процесу, надаючи рівний доступ до знань і ресурсів, а також підвищує гнучкість та індивідуалізацію навчання. Це створює сприятливі умови для самостійного та безперервного професійного розвитку викладачів, дозволяючи їм адаптувати зміст і темп навчання до власних потреб. Так, у контексті постійних трансформацій вищої освіти розвиток професійних компетентностей викладача засобами технологій відкритої освіти є не просто бажаним, а імперативним напрямом. Це забезпечує відповідність академічного персоналу сучасним вимогам, сприяє підвищенню якості освітнього процесу та готує майбутніх фахівців до життя та роботи в глобалізованому цифровому суспільстві. *Подальші дослідження* мають бути зосереджені на вивченні довгострокових ефектів застосування технологій відкритої освіти та розробці персоніфікованих траєкторій професійного розвитку викладачів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі. *Педагогічний дискурс: зб. наукових праць*. 2010. Вип. 7. С. 30–35.
2. Бобрицька В. І. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій педагогічній освіті. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2011. 16. С.35–39.
3. Вакалюк Т., Мар’єнко М. Досвід використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процесі навчання і професійного розвитку вчителів природничо-математичних предметів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. 1.81. С. 340–355.
4. Волотовська Т., Єпик Л., Лемешева Н. Роль ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців в системі вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. 28. С. 114–118.
5. Лещенко М., Яцишин А. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учнів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. 1 (39). С. 1–16.
6. Литвинова С. Засоби і сервіси хмаро орієнтованих систем відкритої науки для професійного розвитку вчителів ліцеїв. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. 1 (48). С. 225–230. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.225-230>
7. Kahle D. Developing Open Educational Technologies. *Opening Education: Collective Development of Education through Open Technology, Open Content and Open Knowledge*. 2008. P. 27–45.
8. Tang H. Implementation of open educational resources in digital education. *Research and development of educational technologies*. 2021. 69.1. P. 389–392.

References

1. Bykov, V.Yu. (2010). Vidkryta osvita v Yedynomu informatsiinomu osvitnomu prostori [Open education in the Unified Information Educational Space]. *Pedahohichnyi dyskurs: zb. naukovykh prats*. Vyp. 7, 30–35. [in Ukrainian].
2. Bobrytska, V. I. (2011). Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii pedahohichnii osviti [Application of information and communication technologies in higher pedagogical education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 16, 35–39. [in Ukrainian].
3. Vakaliuk, T., Marienko, M. (2021). Dosvid vykorystannia khmaro orientovanykh system vidkrytoi nauky u protsesi navchannia i profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Experience of using cloud-oriented open science systems in the process of training and professional development of teachers of natural and mathematical subjects]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1.81, 340–355. [in Ukrainian].

4. Volotovska, T., Yepyk, L., Lemesheva, N. (2024). Rol IKT ta innovatsii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv v systemi vyshchoi osvity [The role of ICT and innovation in the training of future specialists in the higher education system]. *Akademichni vizii*, 28, 114–118 [in Ukrainian].
5. Leshchenko, M., Yatsyshyn, A. (2022). Vidkryta osvita u katehorialnomu poli vitchyznianskykh i zarubizhnykh uch-niv [Open education in the categorical field of domestic and foreign students]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 1 (39), 1–16 [in Ukrainian].
6. Lytvynova, S. (2021). Zasoby i servisy khmaro oriientovanykh system vidkrytoi nauky dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv litseiv [Tools and services of cloud-based open science systems for the professional development of lyceum teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota»*, 1 (48), 225–230. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.225-230> [in Ukrainian].
7. Kahle, D. (2008). Developing Open Educational Technologies. *Opening Education: Collective Development of Education through Open Technology, Open Content and Open Knowledge*, 27–45. [in English].
8. Tang, H. (2021). Implementation of open educational resources in digital education. Research and development of educational technologies, 69.1, 389–392. [in English].

Надійшла 20.08.2025

Прийнята 10.08.2025

Опублікована 15.10.2025

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТСТІЙКОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ СУДУ

Шмаленко Ю. І.

кандидат політичних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Національного університету «Одеська юридична академія»
ORCID ID: 0000-0003-0806-7907

Зуєва Л. Є.

доктор педагогічних наук, кандидат юридичних наук,
медіатор, суддя у відставці
Одеського адміністративного апеляційного суду
ORCID ID: 0000-0001-5092-3012

Цільмак О. М.

доктор юридичних наук, професор,
завідувачка кафедри психології
Національного університету «Одеська юридична академія»
ORCID ID: 0000-0001-7348-4876

Професійна діяльність у судовій сфері характеризується високим рівнем психологічної напруженості, зумовленої значною відповідальністю за ухвалення рішень, постійним впливом стресових факторів та необхідністю ефективного управління конфліктними ситуаціями.

У статті наведено результати емпіричного дослідження психологічних механізмів формування конфліктостійкості у працівників судової системи України. Емпіричне дослідження дало змогу отримати комплексну картину досліджуваних феноменів та їх взаємозв'язків. Аналіз даних, отриманих від 72 респондентів (працівників апарату суду), показав низку важливих закономірностей, які потребують детального розгляду як з погляду їх статистичної значущості, так і з позицій теоретичного осмислення в контексті сучасних підходів до психології конфлікту та професійного стресу. Установлено статистично значущий негативний кореляційний зв'язок між стресостійкістю та конструктивною поведінкою в конфліктах, що підтверджує ключову роль управління стресом у формуванні конфліктостійкості. Виявлено парадокс самооцінки – невідповідність між суб'єктивними оцінками конфліктостійкості та об'єктивними показниками, що вказує на необхідність розвитку професійної рефлексії. Гендерний аналіз показав, що жінки оцінюють свою конфліктостійкість вище за чоловіків, що відображає соціально-культурні особливості самосприйняття. Практичні рекомендації містять розробку програм розвитку стресостійкості, корекції самосприйняття та гендерно чутливих підходів до професійного розвитку судових працівників.

Ключові слова: конфліктність, конфліктостійкість, стресостійкість, самооцінка, самосприйняття, судові працівники, психологічна стійкість, професійне вигорання, психологічний супровід, копінг-стратегії, емоційна регуляція.

Shmalenko Yu. I., Zuieva L. Ye., Tsil'mak O. M. Psychological mechanisms of conflict resilience formation in court employees

Professional activity in the judicial sphere is characterized by high levels of psychological tension, resulting from significant responsibility for decision-making, constant exposure to stress factors, and the necessity for effective management of conflict situations.

This article presents the results of an empirical study examining the psychological mechanisms underlying the formation of conflict resilience among employees of Ukraine's judicial system. The empirical investigation provided a comprehensive understanding of the studied phenomena and their interrelationships. Data analysis from 72 respondents (court administrative staff) revealed several important patterns that warrant detailed examination both in terms of their statistical significance and from the perspective of theoretical interpretation within the context of contemporary approaches to conflict psychology and occupational stress. A statistically significant negative correlation was established between stress resilience and constructive behavior in

conflicts, confirming the pivotal role of stress management in developing conflict resilience. A self-assessment paradox was identified – a discrepancy between subjective evaluations of conflict resilience and objective indicators, highlighting the need for enhanced professional reflection. Gender analysis demonstrated that women rate their conflict resilience higher than men, reflecting socio-cultural characteristics of self-perception. Practical recommendations include the development of stress resilience programs, self-perception correction initiatives, and gender-sensitive approaches to professional development for judicial employees.

Keywords: conflict proneness, conflict resilience, stress resilience, self-assessment, self-perception, judicial employees, psychological resilience, professional burnout, psychological support, coping strategies, emotional regulation.

Вступ. Професійна діяльність у судовій системі належить до найбільш психологічно напружених сфер людської діяльності, що зумовлено унікальним поєднанням факторів високої соціальної відповідальності, інтенсивних міжособистісних взаємодій та необхідності ухвалення критично важливих рішень в умовах часових обмежень та емоційного тиску. Сучасні реалії функціонування судової системи України, включно з тривалим періодом реформування, змінами законодавчої бази, підвищеними суспільними очікуваннями щодо якості правосуддя та, особливо, впливом збройної агресії російської федерації, створюють додаткові виклики для психологічної стійкості працівників судових органів. У цьому контексті дослідження психологічних механізмів формування конфліктостійкості набуває не лише теоретичного, а й виключно практичного значення для забезпечення ефективності судової системи та психологічного благополуччя її працівників.

Конфліктостійкість як психологічний феномен традиційно розглядається в науковій літературі як специфічний прояв загальної психологічної стійкості особистості, що характеризується здатністю до оптимальної організації власної поведінки в складних ситуаціях соціальної взаємодії та конструктивного вирішення міжособистісних проблем. Структура конфліктостійкості є багатокomпонентною системою, що містить пізнавальний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, діагностичний, саморегулювальний, емоційний та вольовий компоненти [10, с. 79]. Така багатовимірна модель підкреслює складність досліджуваного феномену та необхідність комплексного підходу до його вивчення.

Вітчизняні дослідження конфліктостійкості демонструють різноманітність підходів. І. Вахоцька підкреслює роль індивідуальних

психологічних характеристик у формуванні здатності до конструктивного управління конфліктами [2]. Б. Бортун вводить поняття конструктивної конфліктності особистості, що передбачає активне використання конфліктів для розвитку, особливо актуальне для судової сфери [1]. І. Власенко досліджує психологічні практики розвитку конфліктологічної компетентності через спеціалізовані втручання [4]. Ю. Шмаленко розкриває специфіку застосування конфліктологічних знань у юридичній практиці [12; 13].

Паралельно розвивається напрям стресостійкості. Г. Дубчак розглядає стресостійкість як комплексну якість, що формується через взаємодію когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів [5]. І. Віденєєв аналізує її ресурсний характер та можливості розвитку [3]. О. Когут пропонує матричну модель розвитку стресостійкості [8], а О. Фінів досліджує зв'язок із психологічними захисними механізмами [11]. Л. Зуєва в роботах з підготовки суддів розкриває специфіку психологічних викликів судової влади та підходи до їх подолання [6; 7]. О. Корнева аналізує проблеми кадрового забезпечення, пов'язані з психологічним навантаженням працівників [9].

Міжнародні дослідження надають важливий контекст. Свенсон та колеги в дослідженні 1034 американських суддів виявили основні джерела стресу: важливість рішень (80 %), надмірна кількість справ (73 %), невідповідність юристів (68 %). Наслідками є втома (39 %), порушення сну (36 %), труднощі концентрації (32 %) [18]. Алл та Крокер підкреслюють системний підхід до розвитку конфліктостійкості [14]. Вут, Лі та Сю демонструють взаємозв'язок індивідуальних та системних факторів стійкості [21]. Афолабі підкреслює важливість емоційних компетенцій [15]. Про-

грама розвитку ООН (2025) визначає стійкість як здатність не лише відновлюватися, а й трансформувати умови, що породжують проблеми [20].

Незважаючи на значну кількість теоретичних та емпіричних досліджень у сфері конфліктостійкості та стресостійкості, залишається недостатньо вивченим питання специфіки психологічних механізмів формування конфліктостійкості саме в працівників судової системи України. Більшість досліджень зосереджена на загальних популяціях або представниках інших професійних груп, тоді як судові працівники мають унікальні професійні характеристики, що вимагають спеціального аналізу.

Метою дослідження є комплексний аналіз психологічних механізмів формування конфліктостійкості у працівників судової системи через вивчення взаємозв'язків між стресостійкістю, самооцінкою конфліктостійкості, об'єктивними показниками конфліктної поведінки та демографічними характеристиками респондентів.

Методи та методики дослідження. Дослідження психологічних механізмів формування конфліктостійкості у працівників суду проводилось з використанням кількісної методології на базі Одеського окружного адміністративного суду та 5-го апеляційного адміністративного суду протягом серпня – вересня 2025 року. Вибір саме цих судових установ зумовлювався їх репрезентативністю для системи адміністративного судочинства України, а також доступністю для проведення емпіричного дослідження в умовах чинного режиму роботи судових органів. У дослідженні взяли участь 72 працівники судових установ, відібрані методом суцільної вибірки серед працівників апарату суду, які виявили добровільну згоду на участь в опитуванні.

Критеріями включення до вибірки були: стаж роботи в судовій системі не менше 6 місяців, повнолітній вік, відсутність тривалих відпусток або тимчасової непрацездатності на момент проведення дослідження. Демографічна структура вибірки характеризувалась значною гендерною асиметрією з переважанням жіночої статі – 49 осіб (68 %), що

відображає загальну тенденцію фемінізації судової системи України. Вікова структура респондентів демонструє оптимальний розподіл для дослідження професійної діяльності: найбільш численними групами виявились працівники віком 26–35 років та 36–45 років – по 22 особи в кожній групі (по 30,6 %), що свідчить про участь у дослідженні працівників з достатнім професійним досвідом та сформованими поведінковими патернами.

Методологія дослідження базувалася на комплексному використанні стандартизованих психодіагностичних інструментів, адаптованих до специфіки професійної діяльності працівників судової системи. Вибір методик зумовлювався необхідністю всебічного аналізу психологічних детермінантів конфліктостійкості, включно як із суб'єктивними самооцінками, так і з об'єктивними показниками психологічних характеристик. Опитувальник конфліктних стилів Томаса – Кілманна використовувався для визначення домінантних стилів поведінки респондентів у конфліктних ситуаціях [19]. Шкала стресостійкості Коннора – Девідсона використовувалася для оцінки психологічної стійкості респондентів [16]. Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна застосовувалася для диференційованої оцінки ситуативної та особистісної тривожності респондентів [17]. Етичні аспекти дослідження забезпечувалися дотриманням принципів добровільності участі, інформованої згоди, конфіденційності та анонімності даних. Респонденти були поінформовані про цілі дослідження, процедури збору та використання даних, їхні права як учасників дослідження. Персональні дані не збирали, всі анкети кодували номерами для забезпечення анонімності. Результати дослідження представляються лише в узагальненому вигляді без можливості ідентифікації окремих респондентів.

Результати та дискусії. Емпіричне дослідження психологічних механізмів формування конфліктостійкості у працівників судової системи дозволило отримати комплексну картину досліджуваних феноменів та їх взаємозв'язків. Аналіз даних, отриманих від 72 респондентів, показав низку важливих закономірностей, які потребують детального розгляду як з погляду

їх статистичної значущості, так і з позицій теоретичного осмислення в контексті сучасних підходів до психології конфлікту та професійного стресу.

Дослідження самооцінки конфліктостійкості показало, що працівники суду демонструють помірковану оцінку власних здібностей у сфері управління конфліктами. Середнє значення самооцінки конфліктостійкості свідчить про оцінку респондентами власної конфліктостійкості дещо нижче середнього рівня. Помірна самооцінка може інтерпретуватись двояко: з одного боку, як реалістичне усвідомлення складності конфліктних ситуацій та обмеженості власних ресурсів у їх вирішенні, з іншого – як потенційну недооцінку власних можливостей або наслідок недостатньої підготовки у сфері конфліктології.

Контрастними до результатів самооцінки є дані, отримані за допомогою об'єктивної методики визначення рівня конфліктостійкості на основі полярних якостей. Отримані результати вказують на досить високий об'єктивний рівень конфліктостійкості в досліджуваній групі. Розподіл респондентів за рівнями конфліктостійкості показав, що 45,8 % мають високий рівень, 50,0 % – середній рівень, лише 4,2 % – низький рівень, і жоден респондент не потрапив до категорії критичного рівня. Такий розподіл свідчить про загальну психологічну готовність працівників суду до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, що може бути результатом як природного професійного відбору, так і набутого досвіду роботи в судовій системі.

Аналіз стресостійкості за шкалою Коннора – Девідсона показав, що рівень стресостійкості дещо вище середнього в досліджуваній групі, що є позитивним фактором з погляду професійної адаптації працівників до складних умов судової діяльності. Розподіл за рівнями стресостійкості свідчить про загальну психологічну підготовленість працівників до професійних викликів, хоча наявність 11,1 % респондентів з рівнем стресостійкості нижче середнього та низьким вказує на потребу в цілеспрямованій роботі з підвищення стресостійкості окремих категорій персоналу.

Особливо важливими для розуміння психологічних механізмів формування конфліктос-

тійкості виявились результати кореляційного аналізу. Найбільш значущим виявився помірний негативний кореляційний зв'язок між показниками об'єктивної конфліктостійкості та стресостійкості. Отриманий результат має фундаментальне значення для розуміння психологічних детермінантів конфліктостійкості, оскільки підтверджує гіпотезу про те, що особи з вищою стресостійкістю демонструють більш конструктивну поведінку в конфліктних ситуаціях. З теоретичного боку, цей зв'язок пояснюється тим, що стресостійкість містить здатність зберігати емоційну стабільність, ясність мислення та конструктивність дій під впливом стресових факторів, що є ключовими компонентами ефективного управління конфліктними ситуаціями.

Водночас установлено слабкий негативний зв'язок між самооцінкою та об'єктивними показниками конфліктостійкості) вказує на важливу психологічну закономірність, яку можна схарактеризувати як «парадокс самооцінки». Працівники, які оцінюють свою конфліктостійкість як високу, насправді можуть демонструвати менш конструктивну поведінку в конфліктних ситуаціях. Парадокс самооцінки має кілька можливих пояснень. По-перше, воно може відображати ефект самовпевненості, коли надмірна впевненість у власних здібностях призводить до зниження самокритичності та готовності до вдосконалення. По-друге, це може бути проявом недостатньої професійної рефлексії, коли працівники не усвідомлюють складності конфліктних ситуацій та обмеженості власних стратегій їх вирішення. По-третє, такий результат узгоджується з дослідженнями когнітивних упереджень у самооцінці, зокрема з ефектом Даннінга – Крюгера, який показує, що люди з недостатньою компетентністю в певній сфері схильні переоцінювати свої здібності через неспроможність адекватно оцінити складність завдань та якість власної роботи.

Слабкий позитивний зв'язок між самооцінкою конфліктостійкості та стресостійкістю свідчить про те, що працівники з вищою стресостійкістю дещо вище оцінюють свою здатність до управління конфліктами. Хоча цей зв'язок статистично незначущий, він указує

на певну тенденцію до адекватнішого самосприйняття в респондентів з вищою психологічною стійкістю, що може пояснюватись тим, що стресостійкі особи мають кращу здатність до самоаналізу та більш реалістично оцінюють свої можливості та обмеження.

Аналіз частоти виникнення конфліктних ситуацій у професійній діяльності показав, що більшість працівників суду (69,4 %) рідко стикається з конфліктами. Лише 11,1 % відзначили частоту конфліктів раз на тиждень, 9,7 % – кілька разів на місяць, 6,9 % – кілька разів на тиждень, і тільки 2,8 % стикаються з конфліктами щодня. Така картина може мати двояку інтерпретацію. З одного боку, вона може свідчити про ефективність наявних у судовій системі механізмів запобігання та управління конфліктами, включно з чіткими процедурними правилами, ієрархічною структурою та професійною культурою. З іншого боку, низька частота конфліктів може відображати тенденцію до уникнення конфліктних ситуацій, що не завжди є конструктивним підходом, оскільки може призводити до накопичення напруження та подальшої ескалації проблем.

Гендерний аналіз виявив статистично значущі відмінності в самооцінці конфліктостійкості між чоловіками та жінками. Жінки оцінюють свою конфліктостійкість значно вище, порівняно із чоловіками. Така закономірність може відображати соціально-культурні особливості гендерних ролей та очікувань у сучасному українському суспільстві. Жінки традиційно соціалізуються як більш орієнтовані на міжособистісні стосунки, емоційну компетентність та гармонізацію взаємодії, що може формувати в них більшу впевненість у власних здібностях управління конфліктними ситуаціями. Крім того, у професійному контексті жінки можуть відчувати потребу демонструвати вищу компетентність у «м'яких навичках» як компенсацію за можливі сумніви щодо їхньої професійної спроможності в традиційно «чоловічих» сферах, якими довгий час уважалися юриспруденція та судова система.

Однак важливо зазначити, що висока самооцінка не завжди корелює з об'єктивними показниками ефективності, що підтверджу-

ється загальним парадоксом самооцінки в цьому дослідженні. Це підкреслює необхідність розробки гендерно чутливих програм розвитку конфліктостійкості, які враховували б специфіку самосприйняття та поведінкових патернів чоловіків та жінок. Для чоловіків може бути корисним підвищення впевненості у власних можливостях та розвиток навичок емоційної компетентності, тоді як для жінок важливішим може виявитися розвиток критичного самоаналізу та усвідомлення меж власної компетентності.

Порівняльний аналіз результатів нашого дослідження з міжнародними дослідженнями показує як спільні, так і специфічні риси української судової системи. Отримані результати значною мірою узгоджуються з даними масштабного американського дослідження Свенсона та його колег (2020), яке охопило 1 034 судді та виявило схожі патерни стресових факторів та їх впливу на працівників судової системи. В обох дослідженнях підтверджується критична важливість управління стресом як ключового фактору професійної ефективності та психологічного благополуччя судових працівників. Американське дослідження показало, що 80 % суддів вважають важливість та вплив рішень основним джерелом стресу, 73 % відзначають проблему великої кількості справ, а 68 % – невідповідність юристів. Серед наслідків стресу 39 % американських суддів відзначили втому після розгляду кількох справ поспіль, 36 % – порушення сну, 32 % – труднощі концентрації уваги [18].

Водночас специфіка української судової системи, особливо в умовах тривалого збройного конфлікту, соціально-політичної нестабільності та реформування судової системи, може істотно посилювати негативний вплив стресових чинників порівняно з більш стабільними правовими системами. Українські судові працівники додатково стикаються з проблемами, пов'язаними з воєнним станом, евакуацією, порушенням звичного ритму роботи, підвищеною кількістю справ, пов'язаних з воєнними діями, та загальною атмосферою невизначеності. Така ситуація підкреслює необхідність адаптації міжнародного досвіду до специфічного локального кон-

тексту при розробці програм психологічної підтримки судових працівників.

Висновки. Осмислення отриманих результатів дає змогу сформулювати декілька важливих висновків щодо психологічних механізмів формування конфліктостійкості. По-перше, підтверджується ресурсна модель стресу, згідно з якою стресостійкість є не лише здатністю витримувати негативний вплив стресорів, а й можливість перетворювати стресові ситуації на ресурси для особистісного зростання та професійного розвитку. У контексті судових працівників це означає, що високий рівень стресостійкості дає змогу не тільки зберігати емоційну стабільність та ефективність під час конфліктних ситуацій, а й використовувати ці ситуації як можливості для вдосконалення професійних навичок, поглиблення розуміння людської природи та розвитку мудрості в ухваленні рішень.

По-друге, результати підтверджують багатокomпонентну природу конфліктостійкості, яка містить не лише поведінкові та когнітивні аспекти, а й емоційну регуляцію, мотиваційні компоненти та саморефлексію. Парадокс самооцінки вказує на те, що недостатньо розвивати лише технічні навички управління конфліктами – необхідно також працювати над самосвідомістю, критичним мисленням

та здатністю до об'єктивної оцінки власних дій і їх наслідків.

По-третє, виявлені гендерні особливості підкреслюють важливість індивідуального підходу до розвитку конфліктостійкості з урахуванням соціально-культурних факторів та особистісних характеристик. Це узгоджується із сучасними тенденціями у психології, що визнають складність та багатофакторність людської поведінки і необхідність персоналізованих підходів до професійного розвитку.

Практичні імплікації отриманих результатів є багатоплановими та стосуються різних рівнів організації судової системи. На індивідуальному рівні результати вказують на необхідність приділення першочергової уваги розвитку стресостійкості як фундаментальної основи конфліктостійкості. На організаційному рівні важливим є створення як у Національній школі суддів України, так і безпосередньо в судах, системної психологічної підтримки професійного розвитку з урахуванням виявлених закономірностей, включно з програмами підвищення самосвідомості, розвитком навичок рефлексії та критичного мислення, створенням культури відкритого обговорення професійних викликів, з проведенням на постійній основі лекцій, очних тренінгів та практичних занять з психологом.

Список використаних джерел

1. Бортун Б. О. Теоретична операціоналізація поняття «конструктивна конфліктність» особистості. *Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2020. Вип. 12 (41). С. 28–46.
2. Вахоцька І. Психологічні чинники конфліктологічної стійкості студентів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. №76(6), С. 11–18. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-76-6-11-18>
3. Віденєєв І. О. Стресостійкість в контексті психологічних ресурсів особистості. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : збірник наукових праць*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 24–26.
4. Власенко І. А. Психологічні практики розвитку конфліктологічної компетентності особистості. *Габітус*. 2021. С. 58–64.
5. Дубчак Г. М. *Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців* : монографія Київ : Талком, 2017. 321 с.
6. Зуєва Л. Є. *Психолого-педагогічна підготовка професійних суддів у системі суддівської освіти України і Канади*. Одеса : Бондаренко М. О., 2017. 518 с.
7. Зуєва Л. Є. *Психопедагогічний супровід особистісно-професійного самовдосконалення судді*. Одеса : Бондаренко М. О., 2017. 96 с.
8. Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія 91 «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 108–113.
9. Корнева О. Проблеми кадрового забезпечення апаратів місцевих, апеляційних, вищих спеціалізованих судів України. *Теорія та практика державного управління*. 2024. № 2 (79), С. 404–420. <https://doi.org/10.26565/1727-6667-2024-2-21>

10. Листопад О. А., Білоус Н. М. Структура і особливості конфліктостійкості як професійно необхідної якості майбутнього вчителя. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2005. № 1–2. С. 77–79.
11. Фінів О. Я. Психозахист і стресостійкість особистості: теоретико-емпіричний ракурс. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2016. Випуск 1. С. 258–268.
12. Шмаленко Ю. І. Ефективні комунікативні стратегії в конфліктних ситуаціях. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір*: матер. IV міжнар. наук.-практ. конф.(м. Одеса, 21 черв., 2024 р.)/за заг. ред. проф. МР Аракеяна. Одеса: НУ «ОЮА», 2024. С. 208–213. <https://doi.org/10.32837/11300.28055>
13. Шмаленко Ю. І. Конфліктологічна компетентність як базовий компонент професійної підготовки юридичного психолога. *Сучасна юридична психологія: виклики та перспективи*: зб. матеріалів кругл. столу, присвяч. Міжнародному дню толерантності (м. Одеса, 15 листоп. 2024 р.)/НУ» ОЮА»; за заг. ред. МР Аракеяна. Одеса : Юридика, 2025. С. 144–146. <https://doi.org/10.32837/11300.29136>
14. Aall P., Crocker C. A. Building Resilience and Social Cohesion in Conflict. *Global Policy. Special Issue: New Diplomacy for New Conflicts*. 2019. Vol. 10 (S2). P. 68–75. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12681>
15. Afolabi O. A. Indigenous Emotional Intelligence Scale: Development and validation. *Psychological Thought*, 2017. № 10(1), P. 138–154. <https://doi.org/10.5964/psyct.v10i1.184>
16. Connor K. M., & Davidson J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18 (2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
17. Spielberger Charles, Gorsuch, Richard, Lushene, Robert, Vagg, PR, Jacobs, Gerard. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y1 – Y2). *Consulting Psychologists Press*.
18. Swenson D., Bibelhausen J., Buchanan B., Shaheed D., Yetter K. (2020). Stress and Resiliency in the US Judiciary. *Journal of The Professional Lawyer*, American Bar Association.
19. Thomas Kenneth, Kilmann, Ralph. Thomas-Kilmann conflict MODE instrument. 1976. 10.1037/t02326-000.
20. UNDP. *Community-Based Resilience-Building: A UNDP Guidance Note*, United Nations Development Programme. 85 p. 2025.
21. Wut TM, Lee SW, Xu JB. Role of Organizational Resilience and Psychological Resilience in the Workplace-Internal Stakeholder Perspective. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Sep 19;19(18):11799. doi: 10.3390/ijerph191811799. PMID: 36142071; PMCID: PMC9517200.

References

1. Bortun, B. O. (2020). Teoretychna operatsionalizatsiia poniattia “konstruktyvna konfliktnist” osobystosti [Theoretical operationalization of the concept of “constructive conflictuality” of personality]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats. Seriia “Sotsialni ta povedinkovi nauky” – Bulletin of postgraduate education: collection of scientific papers. Series “Social and behavioral sciences”*, 12 (41), 28–46. [in Ukrainian].
2. Vakhotska, I. (2023). Psykholohichni chynnyky konfliktolohichnoi stiikosti studentiv [Psychological factors of conflictological stability of students]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 76 (6), 11–18. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-76-6-11-18> [in Ukrainian].
3. Videniyevev, I. O. (2016). Stresostiikist v konteksti psykholohichnykh resursiv osobystosti [Stress resistance in the context of psychological resources of personality]. In *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiakh zhyttia: zbirnyk naukovykh prats [Personality in crisis conditions and critical life situations: collection of scientific papers]* (pp. 24–26). Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian].
4. Vlasenko, I. A. (2021). Psykholohichni praktyky rozvytku konfliktolohichnoi kompetentnosti osobystosti [Psychological practices of developing conflictological competence of personality]. *Habitus*, 58–64. [in Ukrainian].
5. Dubchak, H. M. (2017). *Psykhologichni osnovy profesiinoy stresostiikosti maibutnykh fakhivtsiv: monohrafiia* [Psychological foundations of professional stress resistance of future specialists: monograph]. Talkom. [in Ukrainian].
6. Zuieva, L. Ye. (2017a). *Psykhologo-pedahohichna pidhotovka profesiinykh suddiv u systemi suddivskoi osvity Ukrainy i Kanady* [Psychological and pedagogical training of professional judges in the system of judicial education of Ukraine and Canada]. Bondarenko M. O. [in Ukrainian].
7. Zuieva, L. Ye. (2017b). *Psykhopedahohichniy suprovod osobystisno-profesiinoho samovdoskonalennia suddi* [Psychopedagogical support of personal and professional self-improvement of a judge]. Bondarenko M. O. [in Ukrainian].
8. Kohut, O. O. (2021). Matrytsia rozvytku stresostiikosti osobystosti [Matrix of personality stress resistance development]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”. Seriia 91 “Psykhologhiia”: naukovyi zhurnal – Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Series 91 “Psychology”: scientific journal*, 12, 108–113. [in Ukrainian].

9. Korneva, O. (2024). Problemy kadrovoho zabezpechennia aparativ mistsevykh, apeliatsijnykh, vyshchyykh spetsializovanykh sudiv Ukrainy [Problems of staffing of local, appellate, higher specialized courts of Ukraine]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia – Theory and practice of public administration*, 2 (79), 404–420. <https://doi.org/10.26565/1727-6667-2024-2-21> [in Ukrainian].
10. Lystopad, O. A., & Bilous, N. M. (2005). Struktura i osoblyvosti konfliktstiiakosti yak profesiino neobkhidnoi yakosti maibutnoho vchytelia [Structure and features of conflict resistance as a professionally necessary quality of a future teacher]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal – Science and education: scientific-practical journal*, 1–2, 77–79. [in Ukrainian].
11. Finiv, O. Ya. (2016). Psykholakhyst i stresostiakosti osobystosti: teoretyko-empyrychnyi rakurs [Psychological defense and stress resistance of personality: theoretical and empirical perspective]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriya psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series*, 1, 258–268. [in Ukrainian].
12. Shmalenko, Iu. I. (2024). Efektyvni komunikatyvni stratehii v konfliktnykh sytuatsiiakh [Effective communication strategies in conflict situations]. In M. R. Arakelian (Ed.), *Osobystist ta suspilstvo v tsyfrovu eru: psykholohichnyi vymir: materialy IV mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Personality and society in the digital era: psychological dimension: materials of the IV international scientific and practical conference]* (P. 208–213). NU “OIuA”. <https://doi.org/10.32837/11300.28055> [in Ukrainian].
13. Shmalenko, Iu. I. (2025). Konfliktolohichna kompetentnist yak bazovyi komponent profesiinoi pidhotovky yurydychnoho psykholoha [Conflictological competence as a basic component of professional training of a legal psychologist]. In M. R. Arakelian (Ed.), *Suchasna yurydychna psykholohiia: vyklyky ta perspektyvy: zbirnyk materialiv kruhloho stolu [Modern legal psychology: challenges and prospects: collection of materials of the round table]* (P. 144–146). Yurydyka. <https://doi.org/10.32837/11300.29136> [in Ukrainian].
14. Aall, P., & Crocker, C. A. (2019). Building Resilience and Social Cohesion in Conflict. *Global Policy. Special Issue: New Diplomacy for New Conflicts*, 10 (S2), 68–75. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12681> [in English].
15. Afolabi, O. A. (2017). Indigenous Emotional Intelligence Scale: Development and validation. *Psychological Thought*, 10(1), 138–154. <https://doi.org/10.5964/psyc.v10i1.184> [in English].
16. Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18 (2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113> [in English].
17. Spielberger, C., Gorsuch, R., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y1 – Y2)*. Consulting Psychologists Press. [in English].
18. Swenson, D., Bibelhausen, J., Buchanan, B., Shaheed, D., & Yetter, K. (2020). Stress and Resiliency in the US Judiciary. *Journal of The Professional Lawyer*, American Bar Association. [in English].
19. Thomas, K., & Kilmann, R. (1976). Thomas-Kilmann conflict MODE instrument. <https://doi.org/10.1037/t02326-000> [in English].
20. UNDP. (2025). *Community-Based Resilience-Building: A UNDP Guidance Note*. United Nations Development Programme. [in English].
21. Wut, T. M., Lee, S. W., & Xu, J. B. (2022). Role of Organizational Resilience and Psychological Resilience in the Workplace-Internal Stakeholder Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (18), 11799. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811799> [in English].

Надійшла 11.08.2025

Прийнята 02.09.2025

Опублікована 15.10.2025

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Яковишина Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0001-9507-3621

У статті розкрито актуальну проблему організації ефективної підтримки дітей з когнітивними порушеннями в умовах інклюзивного навчання сучасної початкової школи. У фокусі наукового аналізу – діяльність асистента вчителя як ключової фігури в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Актуальність теми зумовлена трансформацією української освітньої системи в напрямі дитиноцентризму та інклюзивності, що вимагає переосмислення ролей усіх учасників освітнього процесу, зокрема асистента вчителя. На тлі зростання кількості здобувачів з інтелектуальними і когнітивними труднощами підтримка з боку асистента стає не лише бажаною, а й необхідною умовою успішного освітнього процесу.

Авторка проводить ґрунтовний аналіз засад діяльності асистента, розкриває особливості його взаємодії з учнями, учителями та батьками. У статті визначено специфіку освітніх потреб дітей із когнітивними порушеннями, до яких відносять труднощі в запам'ятовуванні, абстрагуванні, сприйманні інструкцій, підтриманні уваги, плануванні діяльності тощо. Акцент зроблено на бар'єрах, з якими стикаються такі здобувачі освіти у звичайному класі, та на важливості цілеспрямованої допомоги з боку асистента. Окрему увагу приділено труднощам, з якими стикається асистент учителя: недостатня чіткість у визначенні його ролі, відсутність спеціалізованої підготовки, психоемоційне навантаження, недооцінка з боку колег і суспільства.

У підсумку зроблено висновок, що асистент вчителя – не допоміжна ланка, а повноцінний учасник освітнього процесу, чия діяльність значною мірою визначає успішність інклюзивної практики. Авторка підкреслює необхідність системного підходу до підготовки, супроводу й підтримки асистентів, а також розроблення національних стандартів і методичних рекомендацій, що сприятимуть ефективній реалізації їхньої ролі в навчанні дітей з когнітивними порушеннями.

Ключові слова: асистент вчителя, асистування в інклюзивному середовищі, вчитель початкових класів, здобувачі з когнітивними порушеннями, інклюзивна освіта, початкова школа.

Yakovyshyna T. V. The role of a teacher's assistant in teaching children with cognitive disabilities

The article reveals the urgent problem of organizing effective support for children with cognitive disabilities in the context of inclusive education in a modern primary school. The focus of the scientific analysis is the activity of a teacher's assistant as a key figure in the team of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs. The relevance of the topic is due to the transformation of the Ukrainian educational system towards child-centeredness and inclusiveness, which requires a rethinking of the roles of all participants in the educational process, including the teacher's assistant. Against the backdrop of an increasing number of students with intellectual and cognitive difficulties, the support of an assistant is becoming not only desirable but also a necessary condition for a successful educational process.

The author conducts a thorough analysis of the principles of the assistant's activity, reveals the peculiarities of his/her interaction with students, teachers and parents. The article identifies the specifics of the educational needs of children with cognitive disabilities, which include difficulties in memorizing, abstracting, understanding instructions, maintaining attention, planning activities, etc. Emphasis is placed on the barriers faced by such students in the regular classroom and the importance of targeted assistance from an assistant. Particular attention is paid to the difficulties faced by a teacher's assistant: lack of clarity in defining his or her role, lack of specialized training, psycho-emotional stress, and underestimation by colleagues and society.

The author concludes that the teacher's assistant is not an auxiliary link, but a full-fledged participant in the educational process, whose activities largely determine the success of inclusive practice. The author

emphasizes the need for a systematic approach to the training, support and support of assistants, as well as the development of national standards and guidelines that will facilitate the effective implementation of their role in teaching children with cognitive disabilities.

Keywords: *teacher's assistant, assisting in an inclusive environment, primary school teacher, students with cognitive disabilities, inclusive education, primary school.*

Вступ. Інклюзивна освіта – це не лише право дитини на освіту у звичайному класі, а й зобов'язання освітньої системи створити умови для такого навчання. У структурі інклюзивного освітнього процесу вагому роль відіграє асистент учителя – фахівець, який забезпечує підтримку учням з особливими освітніми потребами (далі – ООП), зокрема з когнітивними порушеннями. Його діяльність спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу, покращення соціальної адаптації та підвищення ефективності взаємодії між учнем, учителем і колективом.

Роль асистента закладена не як заміна, а як доповнення до вчительської діяльності. Асистент не планує освітній процес, не оцінює знання здобувачів і не несе відповідальності за реалізацію навчальної програми – це прерогатива вчителя. Натомість він допомагає в організації простору, адаптації матеріалу для дітей з особливими потребами, сприяє емоційному комфорту й соціалізації учнів [4].

Однак у практиці трапляються ситуації, коли межі повноважень розмиваються. Через нестачу кадрів або недостатню обізнаність адміністрації роль асистента може спотворюватися: його просять «посидіти з дітьми», провести урок або замінити педагога. У таких випадках асистент ризикує опинитися в ситуації професійного вигорання, не маючи на це ані відповідної підготовки, ані формального права.

Підтримка – це не те саме, що заміна. У справжній команді вчитель і асистент працюють разом: один формує педагогічну стратегію, інший допомагає реалізувати її на рівні конкретних учнів. Такий тандем не лише ефективний, а й надзвичайно важливий у контексті інклюзивної освіти, коли кожна дитина потребує індивідуального підходу.

Отже, асистування – це насамперед допомога, а не заміщення. Це партнерство, що базується на повазі до професійних меж, співпраці та спільній меті – створити безпечне, доступне й результативне освітнє серед-

овище для кожного учня. Щоб така модель запрацювала, необхідна чіткість у визначенні ролей, постійне навчання асистентів і підтримка з боку школи та держави. Особливо це стосується здобувачів з когнітивними порушеннями. Для корекції когнітивних розладів слід застосовувати комплекс заходів. Дитина з порушенням когнітивного розвитку потребує злагодженої допомоги дорослих.

Мета дослідження – дослідити особливості діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання дітей з когнітивними порушеннями та визначити напрями підвищення ефективності його роботи в забезпеченні підтримки здобувачів з особливими освітніми потребами. Завдання дослідження: окреслити сучасне розуміння ролі асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі; проаналізувати специфіку освітніх потреб дітей з когнітивними порушеннями; визначити основні функції, компетентності та труднощі, з якими стикається асистент вчителя у процесі супроводу таких учнів; розкрити шляхи вдосконалення професійної підготовки асистентів й організаційних умов їхньої діяльності; обґрунтувати необхідність системної підтримки асистентів з боку закладу освіти та держави для забезпечення успішної інклюзії.

Методи та методики дослідження. У процесі написання статті використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, що дали змогу всебічно проаналізувати діяльність асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання дітей з когнітивними порушеннями. Зокрема, застосовано:

1) теоретичний аналіз наукової літератури з інклюзивної освіти, психології та педагогіки (праці вітчизняних і зарубіжних учених – В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Таранченко, Т. Лорман, Д. Деппелера, Д. МакГі-Річмонда та ін.);

2) контент-аналіз нормативно-правових документів (Концепції «Нова українська школа», Постанови КМУ № 963, Закону «Про повну загальну середню освіту»);

3) порівняльний метод – для зіставлення ролі асистента вчителя в українському та зарубіжному освітньому контексті;

4) систематизація та узагальнення емпіричних спостережень авторки, що ґрунтуються на педагогічному досвіді й аналізі практик інклюзивного навчання;

5) інтерпретаційний метод, що дав змогу виявити основні функції, труднощі й перспективи професійного розвитку асистента вчителя;

6) структурно-функціональний підхід, який дав змогу розглянути діяльність асистента вчителя як системний компонент інклюзивного освітнього процесу.

Результати та дискусії. У педагогічній площині належно осмислено теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти вітчизняними та зарубіжними ученими (В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Савчук, О. Таранченко, Д. Демпелер, Т. Лорман, Д. Лупарт, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та ін.). Особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання стали предметом дослідження таких науковців, як О. Глоба, Е. Данілавічюте, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Таранченко, Т. Скрипник, О. Федоренко та ін., а викладання в інклюзивному закладі освіти вивчали Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, С. Єфімовою, Л. Савчук, Ю. Найда та ін.. Аспекти організації діяльності нового суб'єкта освітнього процесу – асистента вчителя, який відповідно до нормативних документів входить до складу команди фахівців індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, досліджувалися І. Луценко [4].

Усі дослідники однакові: в Україні відбувається переформатування традиційної освітньої практики, вироблення нового бачення організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі на засадах дитиноцентризму та особистісно орієнтованого навчання, використання технологій універсального дизайну в освіті, розподілу функцій між асистентом і вчителем, вироблення стратегії їхньої взаємодії з орієнтацією на потреби всіх дітей класу та інше.

Отже, асистент вчителя – рівноправний член педагогічного колективу закладу, бере

участь в освітньому процесі відповідно до своїх обов'язків (як варіант розглядалася назва посади «вчитель – асистент», що підкреслює важливу роль фахівця в системі професійних відносин) [5].

Основні завдання асистента вчителя інклюзивного закладу освіти полягають у: адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами; застосуванні під час уроку (навчального процесу загалом) системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу; проведенні додаткових занять зі здобувачами, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу; доповненні (разом з учителями) навчальної програми матеріалом, засвоєння якого необхідне учневі з особливими потребами для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві; участі в розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів на кожному з визначених етапів (оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного докільця, створення особливого графіка навчального навантаження, моніторинг результатів тощо); забезпеченні індивідуального підходу під час уроків та позакласних заходів (заняття з дитиною, яка не може працювати повний урок, потребує додаткової перерви тощо) [3].

Відповідно до Переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабміну від 14 червня 2000 р. № 963, асистенти вчителів є підпрацівниками, тобто на асистента вчителя поширюються норми статті 22 закону «Про повну загальну середню освіту» щодо підпрацівника [4].

Для з'ясування особливостей діяльності асистента вчителя в контексті підтримки дітей з когнітивними порушеннями звернемося до трактування когнітивних порушень та аспектів навчання здобувачів з когнітивними розладами. Отож, когнітивні порушення – це порушення мнестико-інтелектуальних функцій людини, як-от здатність розуміти, пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і засвоювати зовнішню інформацію [1, с. 56].

Під когнітивними розладами розуміють погіршення когнітивних функцій порівняно з вихідним індивідуальним, віковим та освітнім рівнем, що позначається на ефективності навчання, життєдіяльності та соціальної адаптації. Зазвичай термін «когнітивні розлади» застосовують до дітей, які мають певні інтелектуальні труднощі, а також труднощі в адаптації.

Дитина з когнітивними розладами має низькі показники у двох сферах: 1) психічна діяльність; 2) адаптивне функціонування (здатність самостійно діяти в соціальних умовах і виконувати відповідні завдання). Когнітивні порушення охоплюють широкий спектр труднощів, пов'язаних із процесами сприйняття, пам'яті, уваги, мислення та мовлення. Діти з такими порушеннями часто мають знижений темп засвоєння інформації, складності з абстрактним мисленням, плануванням діяльності, розумінням інструкцій і виконанням завдань, які вимагають багатоступеневої дії [1].

Як зазначено в методичному віснику «Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ», виникають певні бар'єри в навчанні здобувачів з когнітивними порушеннями:

- 1) труднощі взаємодії з одним або декількома членами родини, у шкільному або соціальному середовищі;
- 2) труднощі в ухваленні особистих рішень; нерозуміння власних проблем (діти часто віддають перевагу короткостроковим цілям, ніж довгостроковим);
- 3) низький рівень емоційно-вольової сфери, відсутність інтересу до діяльності, схильні до виконання маніпулятивних хибних дій;
- 4) часті прояви неадекватної поведінки, які виникають на фоні незначних проблем;
- 5) швидка втома, розчарування, прояв нападів гніву, через які викликають конфлікти з оточенням [6].

Ці учні потребують чітко структурованого навчального середовища, візуальної підтримки, регулярного повторення матеріалу, а також емоційної стабільності. У звичайному класі забезпечення таких умов неможливе без додаткової підтримки, саме тому залучення асистента вчителя є критично важливим.

Асистент учителя – це не просто помічник, а учасник педагогічного процесу. Його основні функції містять: адаптацію навчального матеріалу відповідно до потреб дитини з когнітивними порушеннями; надання допомоги в організації освітньої діяльності; сприяння комунікації між здобувачем і класом; підтримку під час виконання завдань та участі в колективних формах роботи.

Асистент вчителя має володіти низкою компетентностей, серед яких:

- 1) базові знання з дитячої психології та педагогіки;
- 2) уміння працювати в команді (учитель, логопед, психолог, батьки);
- 3) навички ефективного спостереження та аналізу поведінки дитини;
- 4) толерантність, витримка, емоційна гнучкість [4].

Також важливо, щоб асистент вів документацію, брав участь у плануванні індивідуальної програми розвитку (далі – ІПР) та оцінював динаміку розвитку здобувача з когнітивними порушеннями.

Практика показує, що ефективна підтримка з боку асистента охоплює кілька ключових напрямів:

- 1) навчальна підтримка – пояснення матеріалу доступною мовою, поділ завдань на етапи, використання візуальних опор, нагадування про послідовність дій;
- 2) організаційна допомога – асистент допомагає дитині орієнтуватися в навчальному процесі, підготувати робоче місце, дотримуватись розкладу та правил класу;
- 3) поведінкова підтримка – асистент сприяє формуванню позитивної поведінки через підкріплення, зниження тривожності та запобігання перевантаженню;
- 4) соціалізація – допомога в установленні контактів з однокласниками, участі в іграх, групових завданнях.

Усе це сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню базових життєвих навичок у дітей з когнітивними порушеннями [2].

Незважаючи на важливість ролі асистента, у його діяльності виникає низка труднощів:

- 1) нестача професійної підготовки. У багатьох випадках асистенти не мають спеціаль-

ної педагогічної освіти або проходять лише короткі курси;

2) розмитість функцій. Не завжди чітко визначено, за що саме відповідає асистент, що може призводити до непорозуміння у команді;

3) психоемоційне навантаження. Постійна присутність поруч із дитиною з ООП потребує високого рівня емоційної стійкості;

4) недостатнє визнання. Попри важливість, професія асистента досі часто не має належного соціального та професійного статусу.

Група авторів (Л. Прохоренко, О. Бабяк, І. Недозим, Н. Баташева) рекомендують асистентові вчителя в оптимізації освітнього процесу дітей з когнітивними порушеннями:

1) розвивати позитивне шкільне середовище, у якій учні могли б обговорити труднощі, з якими вони стикаються;

2) сприяти розвитку пізнавальної діяльності учнів, визнавати й цінувати навіть незначний прогрес, якого вони досягли, підвищувати мотивацію;

3) застосовувати технології індивідуального й диференційованого навчання, які дозволять учням виконувати поставлені завдання в різному часовому темпі.

4) використовувати автентичну оцінку, самооцінку, яка дається кожному учневі окремо, рефлексивні питання типу «Що я дізнався сьогодні?» і «У чому мені потрібна допомога?»;

5) оцінювати прогрес кожного здобувача з ООП, на початку навчання, у динаміці впродовж і наприкінці навчального року;

6) забезпечувати «соціальну привабливість» школи, якщо є випадки, коли учень пропускає заняття в школі. Регулярно повідомляти відсутній дитині інформацію про те, що сталося у школі, постійно нагадувати відсутньому учневі, що його друзі з нетерпінням чекають на нього;

7) адаптувати методи навчання до потреб учнів. Запропонуйте учням виконати тематичні проекти, які матимуть для них реальний інтерес;

8) розробити завдання різного ступеня складності для формування і розвитку ключових компетенцій;

9) заохочувати здобувачів підтримувати один одного. Допомогати учням, які можуть

взяти на себе роль вчителя, щоб розвивати здатність розглядати свої знання з різних боків;

10) використовувати оцінні тести, щоб виявити індивідуальні особливості і потенціал здобувачів;

11) визначати разом з учнем рівень його здібностей на даний момент і скласти план його подальшого розвитку;

12) заохочувати здобувачів установлювати власні цілі навчання наприкінці уроку, просити учнів обговорити в парах різні питання, наприклад: «Що я дізнався сьогодні?», «Що я зробив добре?», «Чому я не впевнений?», «У чому потрібна допомога?», «Про що хочу знати більше?», «Над чим мені працювати далі?» [6].

Що стосується оцінювання навчальних досягнень здобувачів з когнітивними порушеннями, то К. Бужинецька зауважує, що треба враховувати: особливості пізнавальної діяльності таких дітей; корекційно-розвивальну роботу з дитиною; розвиток соціальної компетентності учнів у навчальній діяльності; формування адекватної самооцінки; мовленнєву діяльність дитини; професійну спрямованість тощо [1].

Окрім того, науковиця наголошує, що оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП має базуватися на оцінці компонентів навчальної діяльності: змістовому, операційно-організаційному, емоційно-мотиваційному і, відповідно, передбачати оцінювання в межах можливостей засвоєння учнями програмового матеріалу, зумовлених особливостями їх психічного розвитку та оцінювання якісних характеристик навчальних досягнень тощо [1].

Оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями має бути гнучким, індивідуалізованим і підтримувальним. Його головне завдання – не судження, а розвиток. Саме тому педагог має оцінювати не лише знання, а й зусилля, участь, прогрес, мотивацію дитини. Такий підхід створює умови для успішної соціалізації й навчання, знижує ризики фрустрації та сприяє формуванню позитивного ставлення до освіти загалом.

Отже, у контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні роль асистента вчителя зростає, зокрема в роботі з дітьми, які мають

когнітивні порушення. Ці діти потребують системної, чутливої та індивідуалізованої підтримки, що охоплює не лише академічну сферу, а й емоційно-соціальний розвиток. У цьому аспекті асистент відіграє ключову роль, а напрями його взаємодії з такими дітьми відкривають широкі перспективи для формування ефективного та гуманного освітнього середовища.

Висновки. Асистент учителя є важливою ланкою в інклюзивному навчанні, особливо в роботі з учнями, які мають когнітивні порушення. Його підтримка дає змогу створити безпечне, доступне та гнучке середовище, яке враховує індивідуальні освітні потреби дитини з ООП.

Перспективи взаємодії асистента вчителя з дітьми з когнітивними порушеннями поля-

гають не лише в підтримці під час навчання, а й у сприянні всебічному розвитку дитини – когнітивному, емоційному, соціальному. Успішність такої взаємодії значно залежить від професійної підготовки асистента, чіткого розподілу ролей у педагогічній команді та системної підтримки інклюзивного середовища. Для підвищення ефективності роботи асистентів необхідно забезпечити їх якісною підготовкою, супервізією, методичною підтримкою та визнанням їхнього професійного внеску.

У перспективі важливо розробити стандартизовані освітні програми для підготовки асистентів, створити мережі професійної взаємодії та вдосконалити нормативно-правову базу, що регулює їхню діяльність. Лише за таких умов можна говорити про дійсно інклюзивну, а не формальну освіту.

Список використаних джерел

1. Бужинецька К. Основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу. *«Особлива» дитина: навчання і виховання*. № 3. 2021. С. 56–66.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
3. Концепція «Нової української школи» (2016). [електронний ресурс]: розпорядження кабінету Міністрів України від 14.01.2016 р. № 988-р. Міністерство освіти і науки України: [сайт]. текст. дані. Київ. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
4. Луценко І. Роль, функції та відповідальність асистента вчителя: організаційно-методичні аспекти. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посібник / За заг. ред. А. Колупаєвої. Київ : Атопол, 2014. С. 19–41.
5. Основи інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. Колупаєвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Прохоренко Л., Бабяк О., Недозим І., Баташева Н. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. Чернівці : «Букрек», 2018. 31 с.

References

1. Buzhynetska, K. (2021). Osnovni kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z kohnityvnymy porushenniamy v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [The main criteria for assessing the learning achievements of students with cognitive disabilities in the context of a competence-based approach]. *“Osoblyva” dytyna: navchannia i vykhovannia – The ‘special’ child: education and upbringing*. № 3. 56–66. [in Ukrainian].
2. Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi (2010). Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Inclusive education. Supporting diversity in the classroom]. Prakt. posib. – A practical guide. 296 p. [in Ukrainian].
3. Concept of the ‘New Ukrainian School’ (2016): Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 14.01.2016 No. 988-p. Ministry of Education and Science of Ukraine [Concept of the ‘New Ukrainian School’ (2016). [electronic resource]: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 14.01.2016 No. 988-p. Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. [in Ukrainian].
4. Lutsenko, I. (2014). Rol, funktsii ta vidpovidalnist asystenta vchytelia: orhanizatsiino-metodychni aspekty [The role, functions and responsibilities of a teacher’s assistant: organisational and methodological aspects]. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi – Organisational and pedagogical conditions of teacher’s assistant’s activity in an inclusive educational institution: a study guide. 19–41. [in Ukrainian].
5. Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Fundamentals of inclusive education]. Navchalno-metodychnyi posibnyk / za zah. red. A. Kolupaievoi – Study guide / edited by A. Kolupaieva. 2012. 308 p. [in Ukrainian].

6. Prokhorenko, L., Babiak, O., Nedozyr, I., Batasheva, N. (2018). Bariery v navchanni ta uchasti ditei z kohnityvnymy porushenniamy: osoblyvosti rozvytku ditei iz ZPR, RAS, HRDU – Barriers to learning and participation of children with cognitive disabilities: peculiarities of development of children with ASD, ASD, and ADHD. 31 p. [in Ukrainian].

Надійшла 14.08.2025

Прийнята 30.08.2025

Опублікована 15.10.2025

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗАСОБАМИ ГРУПОВОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Ямницький В. М.

доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
Приватного вищого навчального закладу
«Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янука»
ORCID ID: 0000-0002-1741-1303

Сторож О. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології,
психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID ID: 0000-0002-2197-1282

У статті представлено теоретичні та практичні аспекти дослідження психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії. Розкрито поняття «психологічне благополуччя», що становить комплексне явище, що містить щастя, задоволеність життям, позитивні емоції, психологічне здоров'я, моральну стійкість та відсутність негативних психологічних симптомів. Виокремлено поняття «особистісне благополуччя» як комплекс властивостей і характеристик людини, що забезпечують її здатність ефективно пристосовуватися до життєвих змін і викликів. Проаналізовано, що воєнний стан різко погіршує емоційний баланс і психічне здоров'я населення, ставлячи особливо високі вимоги до стійкості особистості. Зауважено, що здобувачі вищої освіти, зокрема майбутні психологи, змушені адаптуватися до стресових обставин, пов'язаних з невизначеністю, складним ухваленням рішень та інтенсивним емоційним навантаженням. Теоретично й емпірично доведено, що психологічна підтримка особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії становить важливе освітнє завдання, яке вимагає грамотного вирішення в межах відповіді на гострі соціальні виклики. Обґрунтовано доцільність розробки і впровадження програми психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії. Доведено, що за допомогою різноманітних засобів групової психотерапії, зокрема методу символдрами, покращуються емоційні, когнітивні, поведінкові та мотиваційні показники особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни.

Ключові слова: особистісне благополуччя, здобувачі вищої освіти, майбутні психологи, групова психотерапія, символдрама, особистісне зростання, стрес, самореалізація, самоприйняття, автономність, позитивні стосунки з іншими, мета в житті, задоволення від життя, locus контролю Я.

Yamniysky V. M., Storozh O. V. Psychological support of personality readiness of future psychologists in the conditions of war by means of group psychotherapy

The article presents theoretical and practical aspects of researching psychological support for the personal well-being of future psychologists in wartime conditions using group psychotherapy. The concept of "psychological well-being" is revealed, which is a complex phenomenon that includes happiness, life satisfaction, positive emotions, psychological health, moral stability, and the absence of negative psychological symptoms. The concept of "personal well-being" is highlighted as a set of human qualities and characteristics that ensure their ability to effectively adapt to life changes and challenges. It is analyzed that martial law sharply worsens the emotional balance and mental health of the population, placing particularly high demands on personal resilience. It is noted that higher education students, in particular future psychologists, are forced to adapt to stressful circumstances associated with uncertainty, difficult decision-making,

and intense emotional stress. It has been theoretically and empirically proven that psychological support for the personal well-being of future psychologists in wartime through group psychotherapy is an important educational task that requires a competent solution in response to acute social challenges. The feasibility of developing and implementing a program of psychological support for the personal well-being of future psychologists in wartime conditions through group psychotherapy has been substantiated. It has been proven that various means of group psychotherapy, in particular the symbol drama method, improve the emotional, cognitive, behavioral, and motivational indicators of the personal well-being of future psychologists in wartime conditions.

Keywords: *personal well-being, higher education students, future psychologists, group psychotherapy, symbol drama, personal growth, stress, self-actualization, self-acceptance, autonomy, positive relationships with others, purpose in life, life satisfaction, locus of control-I.*

Вступ. Сучасні непередбачувані умови в Україні, спричинені війною, одночасно створюють ризики та можливості для психологічного благополуччя, особливо серед молоді. Вплив війни на психіку молоді є значним та має глибокі наслідки, особливо в контексті формування особистості майбутнього психолога. Вона створює унікальний комплекс стресових факторів: постійну загрозу, втрату безпеки, свідчення насильства та зміни в повсякденному житті. Війна постає для майбутніх психологів також подвійним викликом: вона впливає як на особистісне благополуччя, так і на професійну підготовку. Робота з психікою людини в умовах стресу сприяє розвитку емпатії, здатності до співпереживання та розуміння травматичного досвіду. Проте надмірне зіткнення з травматичними подіями може зумовити виснаження та емоційне вигорання. Тому важливо надавати достатньо ресурсів психологічної підтримки й формувати навички саморегуляції. Варто підкреслити, що психологічне благополуччя є нестійким станом, а динамічним процесом, який змінюється під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників.

Проблема психологічного благополуччя дедалі більше привертає увагу дослідників, які розглядають його з різних позицій: від «якості життя» та «емоційного комфорту» до «суб'єктивного благополуччя». Одні вчені (С. Любомирські, К. Ріфф) підкреслюють його багатовимірність, пов'язуючи з щастям, позитивними емоціями та моральною стійкістю, інші (Х. Кентріл, Е. Дінер) ототожнюють його з психічним здоров'ям. Дослідження Н. Бахаревої, Е. Бочарової та Г. Пучкової показують, що важливими чинниками є цінності, толерантність, самоактуалізація й автономія осо-

бистості, які формують якість життя людини в соціумі.

У воєнний час дослідження психологічного благополуччя набуває особливої актуальності, адже екстремальні умови життя суттєво впливають на психіку. Так, дослідники О. Андронікова та Є. Ветерок вказують на труднощі в адаптації до стресових факторів війни, яка вимагає значних зусиль для збереження психічної рівноваги. Інші дослідники, зокрема А. Коваленко, Г. Медніков і Л. Сердюк, аналізують механізми психологічної адаптації та стратегії виживання в стресових ситуаціях. Водночас у працях Н. Бредбурна, М. Павлюка та О. Шопші розглядаються теоретичні й практичні підходи до вивчення психологічного благополуччя, акцентуючи увагу на емоційній стійкості та процесах відновлення після психологічних травм.

У сучасних західних дослідженнях психологічного благополуччя основної уваги приділяється здатності молоді знаходити внутрішні та зовнішні ресурси для адаптації до непередбачуваних обставин, а також формуванню нових життєвих перспектив, що сприяють позитивному особистісному розвитку. Значний внесок у вивчення цих процесів зробили такі науковці, як Д. Александер, Е. Вернер, М. Віндл, Ф. Волш, Е. Десі, А. Мастен, Дж. Ролланд та інші. Їхні дослідження зосереджуються на механізмах, завдяки яким молодь здатна не лише долати труднощі, а й знаходити можливості для зростання та процвітання в умовах життєвих викликів.

Варто підкреслити, що групова психотерапія є формою психологічної допомоги, де саме групова динаміка є ключовим чинником подолання емоційних, когнітивних, поведінкових, особистісних і мотиваційних труднощів,

а також сприяє гармонійному розвитку особистості. Засоби групової психотерапії стають надійним інструментом у психологічній підтримці особистісного благополуччя осіб, особливо в період екстремальних і непередбачуваних ситуацій. Значний внесок у дослідження та практику групової психотерапії зробили А. Адлер, А. Айхрон, Т. Барроу, В. Біон, К. Левін, Дж. Морено, Я. -Л. Морено, Й. Пратт, К. Роджерс, М. Розенберг, С. Славсон, З. Фукс, К. Хорні, І. Ялом, Т. Яценко та інші.

Мета статті полягає в теоретичному й емпіричному дослідженні психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії.

Методи та методики дослідження. Для досягнення поставленої мети ми застосували комплекс *методів*: *теоретичні* – аналіз, синтез, структурування, моделювання, конструювання, прогнозування; *емпіричні* – тестування: 1. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (адаптація Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко). 2. Тест смисложиттєвих орієнтацій (адаптований Д. О. Леонтьєвим). 3. Оксфордський опитувальник щастя (оновлений). 4. Тест на визначення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих). 5. Опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації (автор В. В. Бойко); статистичні – непараметричний статистичний метод відмінностей для залежних вибірок Т – критерій Вілкоксона із подальшою якісною інтерпретацією та змістовим аналізом [10].

Результати. В умовах війни особливо важливо забезпечити психологічну підтримку здобувачів вищої освіти, оскільки воєнний стан підсилює емоційні та психічні навантаження, змушуючи молодь швидко адаптуватися до невизначеності й складних викликів. Аналіз наукових джерел показує, що особистісне благополуччя розглядають як сукупність якостей, які забезпечують здатність людини адаптуватися до життєвих змін і викликів, створюючи підґрунтя для її розвитку.

Забезпечення психологічного благополуччя молоді є пріоритетом для держави, проте в умовах воєнного стану це завдання стає особливо актуальним. Невизначеність майбутнього у здобувачів вищої освіти часто знижує

їх мотивацію і ускладнює процес самовдосконалення та адаптації [4, с. 87–88]. Як відзначає О. Лебідь, особистісне благополуччя, що містить позитивне ставлення до життя та здатність відчувати позитивні емоції, набуває особливої важливості під час війни. Воєнні дії створюють для молоді нові емоційні виклики, а традиційні методи психологічної підтримки можуть бути недостатньо ефективними у таких кризових умовах [4, с. 88].

Л. Бичик підкреслює, що для підтримки особистісного благополуччя молоді важливо розвивати баланс між професійними (hard skills) та міжособистісними навичками (soft skills). Це передбачає не лише здобуття знань і виконання завдань, а й здатність ефективно співпрацювати та адаптуватися до змін. Освітні заклади мають приділяти цьому систематичну увагу, інтегруючи розвиток таких компетенцій у навчальний процес [1, с. 35].

За Т. Герасимик-Черновою, молодь що формує соціальний розвиток країни, пов'язана із самовдосконаленням через прагнення до «Я-ідеального», яке поєднує особисту привабливість і користь для суспільства. Мотивація до розвитку виникає у просторі особистісного благополуччя та відповідає цінностям індивіда [2, с. 49]. Саморозвиток благополучної особистості ґрунтується на прагненні до значущих цілей, розвинутих навичок і досягненні успіху, а також на здатності брати відповідальність, проявляти ініціативу і ризикувати, використовуючи власні ресурси [2, с. 50].

Т. Титаренко відмічає, що підтримка особистісного благополуччя на індивідуальному рівні передбачає комплексний підхід до переживання психотравматичних подій, що передбачає комплексний підхід: 1) *рефреймінг ситуації* – сприйняття стресу не лише як джерела негативних емоцій, а і як можливості розвитку внутрішніх ресурсів; 2) *інтеграція досвіду* – включення пережитого в загальний життєвий контекст для збереження цілісності минулого, сьогодення і майбутнього; 3) *розвиток автономії та соціальної взаємодії* – баланс між самостійністю та відкритістю до підтримки оточення; 4) *самореалізація* – пошук і реалізація нових шляхів особистісного зростання з урахуванням реальних можливостей й обмежень [7].

Важливо розуміти, що під час тривалих воєнних дій можливості для підтримки особистісного благополуччя здаються обмеженими через зовнішні негативні фактори. Проте внутрішні ресурси особистості: стійкість, саморегуляція та здатність переосмислювати переживання – залишаються ефективними і можуть стати ключем до відновлення психологічного благополуччя. Психологічна підтримка допомагає спростувати міфи про несумісність травм із психічним здоров'ям та сприяє розвитку навичок самоповаги, відкриттю внутрішнього потенціалу і підвищенню стресостійкості [8].

Т. Титаренко підкреслює, що навіть за умов воєнного стану люди можуть досягати значного психологічного розвитку та високого рівня особистісного благополуччя. Це проявляється у здобутті ефективних стратегій управління стресом, розвитку самоконтролю, самодисципліни, незалежності та розширенні життєвих перспектив. Майбутні фахівці мають здатність відчувати впевненість у власних силах, здатність долати екстремальні виклики, а також розвивають навички ефективної взаємодії та цінування моменту «тут і зараз» [8].

Підсумовуючи, зазначимо, що психологічне благополуччя значною мірою визначається внутрішніми ресурсами особистості та її здатністю адаптуватися до змін і життєвих викликів. Ключовими чинниками є емоційна стійкість, оптимізм, самосвідомість, відповідальність і здатність до саморегуляції. Ці характеристики допомагають індивіду не лише долати труднощі, а й активно формувати життя відповідно до власних цінностей і розуміння сенсу існування.

Серед основних особистісних аспектів, що впливають на підтримку психологічного благополуччя, виокремлюють три ключові компоненти: комунікативний, просоціальний та інтернальний: 1) *комунікативний* – якісні стосунки та відчуття належності до групи; 2) *просоціальний* – емпатія, альтруїзм і готовність допомагати іншим; 3) *інтернальний* – внутрішній локус контролю та відповідальність за власне життя [7, с. 118]. Разом вони формують основу для адаптації та активного розвитку життя молодого покоління відповідно до власних цінностей.

Так, ми вважаємо, що трансформація сприйняття травматичних подій є вирішальним фактором у підтримці особистісного благополуччя засобами групової психотерапії. Атмосфера процесу групової психотерапії допомагає вийти з позиції жертви, тому молодь може навчитися бачити стресові ситуації як можливості для особистісного зростання та розвитку. Переосмислення травм і стресів дає змогу відкрити внутрішні ресурси, підвищити стійкість до майбутніх невизначених подій і зменшити ризик посттравматичних розладів. Такий підхід допомагає молоді адаптуватися до викликів і цінувати досягнення, отримані через випробування.

Термін *групова психотерапія* вперше озвучено американським дослідником С. Славсон, який підкреслює те, що індивідуальну й колективну поведінку потрібно розуміти через «групізм» – особливий рівень організації людини. За його концепцією, головною моделлю цього рівня є сім'я, де потреба у спілкуванні («соціальний голод») визначає розвиток людини. У терапії група виконує функцію «матері», а терапевт – «батька». Основними завданнями такого підходу є: правильний розподіл психічної енергії (лібідо), розвиток Его, корекція Супер-Его та укріплення самооцінки. Для опису процесів, що відбуваються в групі, він увів такі поняття, як «модальність» – активна взаємодія учасників, «центрування» – об'єднання навколо ведучого та «антимодальність» – пасивність і відчуження між учасниками [6].

Зі свого боку, І. Ялом виокремлює низку ключових факторів, що забезпечують терапевтичний ефект групової психотерапії: 1) *інформаційний обмін* – засвоєння знань про поведінку, конфлікти, психічне здоров'я, а також про суть і методи психотерапії; 2) *вселення надії* – формування оптимізму завдяки позитивному досвіду інших учасників; 3) *універсальність страждань* – усвідомлення, що проблеми є спільними для багатьох, що знижує відчуття ізоляваності; 4) *альтруїзм* – допомагаючи іншим, учасник групової роботи зміцнює впевненість і самооцінку; 5) *корекція сімейного досвіду* – повторне переживання та реконструкція ранніх сімейних взаємин у межах групи; 6) *розвиток міжособистісної*

компетентності – навчання новим способом спілкування через зворотний зв'язок; 7) *імітаційна поведінка* – набуття ефективних моделей через наслідування ведучого та членів групи; 8) *інтерперсональний вплив* – найважливіший чинник, що містить: конфронтацію і нове розуміння себе, отримання коригувального емоційного досвіду та навчання нових поведінкових схем; 9) *групова єдність* – почуття належності й безпеки в групі; 10) *катарсис* – емоційне розвантаження та вираження інтенсивних почуттів [9].

До провідних механізмів лікувальної дії психотерапії учасники групової роботи належать: *усвідомлення* (себе та інших), переживання позитивних емоцій у групі (як щодо себе, так і щодо інших учасників), а також *засвоєння нових форм поведінки й емоційного реагування* в складних міжособистісних ситуаціях.

Узагальнюючи підходи різних авторів і сприйняття самих учасників групової взаємодії, варто виокремити три базові механізми групової психотерапії: *конфронтацію, коригувальне емоційне переживання та навчіння*, що охоплює когнітивну, емоційну та поведінкову сфери змін.

У зв'язку із сьогоденням майбутні психологи здобувають вищу освіту в умовах війни, що має суттєве відображення на їх емоційному, когнітивному й поведінковому стані. Так, заняття з групової психотерапії при ЗВО дають можливість надавати психологічну підтримку майбутнім психологам у розвитку особистісного благополуччя в умовах війни засобами групової психотерапії та отримати особистісний психотерапевтичний досвід у груповій професійній взаємодії. Тому було розроблено програму психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії.

Реалізована нами програма *психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії* базувалася на висновках, отриманих у результаті теоретичного аналізу та емпіричного дослідження цієї проблематики. Установлено, що в таких умовах стан благополуччя особистості значною мірою

визначається внутрішніми особистісними чинниками. Це підкреслює необхідність систематичної психологічної підтримки, спрямованої на активізацію внутрішніх ресурсів індивіда. Очікуваними результатами такої діяльності є зміцнення психічного здоров'я та загальне покращення психологічного стану людини.

Мета розробленої програми полягає у формуванні нових адаптивних стратегій поведінки, трансформації ірраціональних установок, а також у покращенні емоційного й психофізіологічного здоров'я особистості як основи її благополуччя. Програма містить комплекс заходів, що сприяють змінам у способах мислення та поведінки учасників, допомагаючи їм ефективно адаптуватися до життєвих викликів і підвищувати якість життя.

Основними завданнями програми психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії визначено: 1) розкрити та мобілізувати внутрішній потенціал здобувачів вищої освіти для успішного подолання викликів війни; 2) розвинути в майбутніх психологів гнучкість та вміння адаптуватися у стресових обставинах; 3) створити психологічно сприятливе середовище для самореалізації та особистісного зростання; 4) забезпечити своєчасну психологічну підтримку для зміцнення особистісного благополуччя майбутніх психологів.

Теоретичне підґрунтя застосованих нами методів, технік та вправ у межах психотерапевтичної роботи базується на засадах символдрами (кататимно-імагінативної психотерапії). Цей підхід обрано тому, що він акцентує на роботі з внутрішніми образами, які відображають несвідомі переживання особистості, сприяють їхньому усвідомленню, трансформації та інтеграції. Символдрама дозволяє учасникам через символічні уявні картини досліджувати власні емоційні конфлікти, набувати нового досвіду їх проживання та знаходити більш адаптивні способи реагування. Водночас у нашій психологічній програмі застосовувалися елементи арттерапії, які давали можливість виражати внутрішні переживання у творчій формі, підсилюючи терапевтичний ефект символдрами та сприяючи глибшому психологічному відновленню.

Кататимно-імагінативна психотерапія належить до сучасних методів глибинно орієнтованої психотерапії та базується на роботі з уявними образами, які отримали назву «сновидіння наяву». Вона є одним із найбільш науково обґрунтованих і систематизованих методів імагінативної психотерапії. Засновником цього напрямку став німецький психотерапевт, доктор медицини й професор Ханскарл Льюїнер, чия тривала клінічна та наукова практика передувала появі методу [3].

Спираючись на психотерапевтичну практику С. Литвиненко і В. Ямницького, застосування методів КІП для підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни можна розглядати як тривимірну систему координат: *конфліктний складник*, який охоплює роботу з внутрішніми та міжособистісними конфліктами; *ресурсний складник*, який базується на регресивних переживаннях імагінативного змісту і спрямований на задоволення важливих особистісних потреб та омніпотентних бажань; *креативний складник*, який розвиває креативність через спонтанно-творчі сценічні символічні костеляції, що слугують «пробними діями» в пошуку нових рішень. Груповий психотерапевт, використовуючи різні техніки символдрами, вільно переміщується в цій системі координат, наближаючись то до однієї, то до іншої осі, адаптуючи своє втручання до актуальних потреб учасників групової взаємодії [5].

Далі представляємо результати формувального експерименту психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами групової психотерапії.

Для проведення формувального експерименту залучено 25 майбутніх психологів: 13 осіб становили контрольну групу (КГ), а 12 – експериментальну (ЕГ). Групи формувалися за однаковими соціально-демографічними характеристиками: обидві групи налічували хлопців та дівчат (КГ – 6 хлопців і 7 дівчат, ЕГ – 6 хлопців і 6 дівчат), віковий діапазон учасників становив 19–21 рік. За якісними показниками обидві групи містили представників із низьким та середнім рівнем розвитку особистісного благополуччя й проявів стресу.

Для визначення ефективності психологічної програми застосовувався непараметричний метод для залежних вибірок – критерій Т-Вілкоксона (Wilcoxon signer-rank).

Розглянемо результати ефективності впровадження програми психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами психотерапії.

І зріз діагностичних процедур продемонстрував, що показник *психологічне благополуччя* в майбутніх психологів перебуває на середньому рівні розвитку з тенденцією до низького, що свідчить про їх пригнічені стани, невпевненість у собі, певні емоційні зриви, залежність від інших, відсутність самореалізації і негативне самоприйняття тощо. А показник *стрес* перебуває на середньому рівні прояву з тенденцією до високого, що щоденно підкріплює негативні переживання в майбутніх психологів.

Аналізуючи результати за опитувальниками дослідження особистісного благополуччя: опитувальником «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріффа (адаптація Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко), тестом *смыслжизненных ориентаций* (адаптований Д. О. Леонтьєвим), Оксфордським опитувальником *щастя* (оновлений), після впровадження програми психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами психотерапії ми спостерігаємо значне *підвищення* вираженості показників особистісного благополуччя в майбутніх психологів ЕГ, і ця динаміка показує виражений статистично достовірний характер «психологічне благополуччя» ЕГ ($\bar{X}_{13} = 326,0$; $\bar{X}_{23} = 411,2$; $p \leq 0,01$), а в майбутніх психологів КГ статистично значущі зміни відсутні. А результати за опитувальниками дослідження *в умовах війни: тестом на визначення рівня стресу* (за В. Ю. Щербатих), опитувальником *самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації* (автор В. В. Бойко) після впровадження програми психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами психотерапії ми спостерігаємо значне *зниження* вираженості показників стресу (в умовах війни) в майбутніх психологів ЕГ, і ця динаміка показує виражений статистично

достовірний характер «стрес» ЕГ ($\bar{X}_{13} = 22,4$; $\bar{X}_{23} = 10,8$; $p \leq 0,05$), а в майбутніх психологів КГ статистично значущі зміни не були виявлені, що підтверджує ефективність програми психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами психотерапії.

Отримані дані свідчать про те, що впроваджена програма психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами психотерапії допомогла їм укріпити свої внутрішні ресурси, розвинути стійкість і вираженість до невизначених і небезпечних ситуацій в умовах війни. Здобувачі вищої освіти зрозуміли, що негативні стани заважають покращувати життєві перспективи й результати навчальної діяльності. Вони збагнули, що своєю емоційною некерованістю та хворобливістю втрачають багато енергії. Тому завдяки груповій психотерапії майбутні психологи зуміли розвинути в собі відчуття стабільності, прийняття і позитиву при комунікації, більше зосередили увагу на собі, творчості та певній діяльності.

Висновки. У процесі наукового дослідження психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами психотерапії здійснено таке: *особистісне благополуччя* трактується як інтегративний комплекс властивостей і характеристик, що забезпечують ефективну адаптацію до змін та життєвих викликів. Ключові внутрішні чинники, що підтримують психологічне благополуччя, містять емоційну стійкість, оптимізм,

самосвідомість, відповідальність та здатність до саморегуляції. Ці ресурси сприяють не лише подоланню труднощів, а й активному формуванню життя відповідно до власних ціннісних орієнтацій та смислів існування. Відновлення та зміцнення внутрішніх ресурсів особистості значною мірою забезпечується через застосування групової психотерапії.

Впроваджена програма психологічної підтримки особистісного благополуччя майбутніх психологів в умовах війни засобами психотерапії допомогла їм розвинути ресурсність, стабільність і витривалість. Майбутні психологи навчилися концентруватися на власних інтересах, цінностях, навчанні та діяльності, що стало важливим ресурсом для подолання невизначеності у стресових ситуаціях, особливо в умовах війни.

Майбутні психологи усвідомили, що негативні стани, як-от тривожність, агресія чи імпульсивність, не сприяють розвитку та результативності, а лише виснажують і створюють додатковий стрес. Вони навчилися спостерігати за своїми емоціями, цінувати себе й результати своєї діяльності. Учасники програми розвинули довірливі стосунки, автономність, цілеспрямованість та здатність отримувати задоволення від особистісного зростання. Крім того, вони покращили комунікативні навички, зміцнили інтернальний локус контролю та отримали відчуття щастя, усвідомлюючи сенс власного життя та цінність своєї діяльності й особистісного благополуччя під час війни.

Список використаних джерел

1. Бичик Л. М. Підтримка психологічного благополуччя особистості майбутнього кваліфікованого робітника. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану*: електронний зб. Матеріалів регіонального науково-практичного семінару, м. Біла Церква, 15 червня 2023 р. / упорядники: В. С. Кулішов, І. В. Кучерак, Ю. С. Герасименко. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С. 35–40.
2. Герасимик-Чернова Т. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану*: електронний зб. Матеріалів регіонального науково-практичного семінару, м. Біла Церква, 15 червня 2023 р. / упорядники: В. С. Кулішов, І. В. Кучерак, Ю. С. Герасименко. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. С. 49–53.
3. Жилівська Т. Л., Обухов-Козаровицький Я. Л. Символдрама: теорія і практика : навч. посіб / 2-ге видання, виправлене і доповнене. Хмельницький : ХНУ, 2020. 269 с.
4. Лебідь О. М. Психологічний супровід студентів для формування соціально успішної особистості в умовах воєнного стану та переходу до миру. Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Психолого-педагогічні чинники формування професійної компетентності кваліфікованих робітників в умовах воєнного

- стану» (26 квітня 2024 року / упорядники: В. С. Кулішов, І. В. Пахомов. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. С. 87–92.
5. Литвиненко С., Ямницький В. Метод кататимно-імагінативної психотерапії (КІП) як засіб психологічної реабілітації особистості. *Психологія: реальність і перспективи*: збір. наук. праць. Рівне, 2022. Випуск 18. С. 101–107.
 6. Основи психотерапії: навч. посіб. / за ред. Седих К. В., Фільц О. О. Київ : ВЦ «Академія», 2017. 192 с.
 7. Титаренко Т. М. Способи підвищення психологічного благополуччя особистості, що пережила травму. *Психологія: теорія і практика*. 2018. Випуск 1. С. 112–119.
 8. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
 9. Чорна І. М. Механізми лікувальної дії психотерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 (психологічні науки). Київ, 2015. Випуск 2 (47). С. 193–199.
 10. Ryff C. D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 1999. № 65. P. 14–23. DOI: 10.1159/000289026 (Last accessed: 20.07.2024).

References

1. Bychuk, L. M. (2023). Pidtrymka psykhologichnoho blahopoluchchia osobystosti maibutnoho kvalifikovanoho robotnyka. *Psykhologo-pedahohichniy suprovid profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv v umovakh voiennoho stanu: elektronnyi zb. Materialiv rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru, m. Bila Tserkva, 15 chervnia 2023 r. / uporiadnyky: V. S. Kulishov, I. V. Kucherak, Yu. S. Herasymenko. Bila Tserkva: BINPO DZVO “UMO” NAPN Ukrainy. S. 35–40. [In Ukrainian]*.
2. Herasymyk-Chernova, T. (2023). Formuvannya kompetentnosti samorozvytku osobystosti yak osnova pidhotovky maibutnoho fakhivtsia. *Psykhologo-pedahohichniy suprovid profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv v umovakh voiennoho stanu: elektronnyi zb. Materialiv rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru, m. Bila Tserkva, 15 chervnia 2023 r. / uporiadnyky: V.S. Kulishov, I.V. Kucherak, Yu.S. Herasymenko. Bila Tserkva: BINPO DZVO “UMO” NAPN Ukrainy. S. 49–53. [In Ukrainian]*.
3. Zhylovska, T. L., Obukhov-Kozarovytskyi, Ya. L. (2020). Symvoldrama: teoriia i praktyka: navch. posib / 2-he vydannia, vypravlene i dopovnene. Khmelnytskyi: KhNU. 269 s. [In Ukrainian].
4. Lebid, O. M. (2024). Psykhologichniy suprovid studentiv dlia formuvannya sotsialno uspishnoi osobystosti v umovakh voiennoho stanu ta perekhodu do myru. *Materialy rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru “Psykhologo-pedahohichni chynnyky formuvannya profesiinoi kompetentnosti kvalifikovanykh robotnykiv umovakh voiennoho stanu” (26 kvitnia 2024 roku / uporiadnyky: V.S. Kulishov, I. V. Pakhomov. Bila Tserkva: BINPO DZVO “UMO” NAPN Ukrainy. S. 87–92. [In Ukrainian]*.
5. Lytvynenko, S., Yamnitskyi, V. (2022). Metod katatymno-imahinatyvnoi psykhoterapii (KIP) yak zasib psykhologichnoi rehabilitatsii osobystosti. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy: zbir. nauk. prats. Rivne. Vypusk 18. S. 101–107. [In Ukrainian]*.
6. *Osnovy psykhoterapii (2017): navch. posib. / za red. Sedykh, K. V., Filts, O. O. Kyiv: VTs “Akademiia”. 192 s. [In Ukrainian]*.
7. Tytarenko, T. M. (2018). Sposoby pidvyschennia psykhologichnoho blahopoluchchia osobystosti, shcho perezhyla travmu. *Psykhologhiia: teoriia i praktyka. Vypusk 1. S. 112–119. [In Ukrainian]*.
8. Tytarenko, T. M. (2018). Psykhologichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloї travmatyzatsii: monohrafiia. *Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykhologhii. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD. 160 s. [In Ukrainian]*.
9. Chorna, I. M. (2015). Mekhanizmy likuvalnoi dii psykhoterapii. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 12 (psykhologichni nauky). Kyiv. Vypusk 2 (47). S. 193–199. [In Ukrainian]*.
10. Ryff, C. D., Singer B. (1999). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*. № 65. P. 14–23. DOI: 10.1159/000289026. [in English].

Надійшла 02.08.2025
Прийнята 12.09.2025
Опублікована 15.10.2025

Наукове видання

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

СЕРІЯ:
ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ

№ 3/2025

Комп'ютерна верстка – Н. В. Фесенко

Підписано до друку 03.10.2025 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 40,46. Зам. № 1025/774.
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.